الجامعة الإسلامية – غزه
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية – قسم علم النفس



فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي

إعداد الطالب :

مروان سليمان سالم الددا

إشراف الدكتور :

عاطف عثمان الأغا

رسالة مقدمة لقسم علم النفس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس

يناير 2008

إهداء

إلى روح والدي ووالدتي رحمهما الله ...

إلى إخوتي وأخواتي تقديرا واحتراما ...

إلى زوجتي وأبنائي الأعزاء سامر وباسل وعبير وغدير ...

إلى صديقي العزيز مؤمن الأغا ..

إلى كل من ساهم في هذا الجهد المتواضع سائلا المولى عز وجل أن يتقبله

وينفع به إنه نعم المولى ونعم النصير...

الباحث :

مروان سليمان سالم الددا

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم والصلاة والسلام على سيدنا محمد معلم البشرية والهادي الأمين وبعد ،،،

في البداية أتقدم بالشكر الجزيل إلى الجامعة الإسلامية هذا الصرح العلمي الشامخ وعمادة البحث العلمي للدراسات العليا في كلية التربية على إتاحة الفرصة لي لإكمال دراستي العليا .

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ الفاضل الدكتور / عاطف الأغا الذي كرمني بالأشراف على هذه الدراسة وما قدمه لي من توجيه ونصح حتى أكملت هذه الدراسة.

كما لا يفوتني أن أشكر صديقي / مؤمن الأغا الذي قدم لي يد العون والمساعدة خلال هذه الدراسة .

كما أسجل شكري وتقديري إلى مدرسة المتنبي الثانوية (ب) للبنين واخص بالذكر مديرها ومعلميها الأفاضل على ما بذلوه من جهد ومساعدة لي في دراستي وتطبيقي لمقياس الخجل وجلسات البرنامج الإرشادي .

وأتقدم بالشكر الجزيل والعرفان إلى الأساتذة والمرشدين النفسيين والمعلمين الذي تفضلوا بتحكيم المقياس والبرنامج الإرشادي .

وأتقدم بالشكر إلى الطلاب الذين وافقوا وتعاونوا على تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم أظهروا كل انضباط واهتمام وتعاون خلال تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي .

أما زوجتي وأبنائي فلهم منى كل الاحترام والتقدير على ما أبدوه من دعم وتشجيع وتهيئة الأجواء الدراسية لي حتى خرجت هذه الدراسة بأفضل صورة .

كما أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني لكل من مد لي يد العون والمساعدة في هذه الدراسة .

وأخيرا أسأل الله أن يوفقني إلى ما فيه خير الدنيا والآخرة ويجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم .

الباحث

مروان سالم الددا

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة – أهميتها وأهدافها

مقدمة :

يعتبر الإنسان من أهم مقومات الحياة التي تسعى البشرية إلى بذل الجهود من أجل إسعاده والاهتمام به .

وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان لأنها تحتاج إلى رعاية خاصة حتى ينمو نمواً سليماً خالٍ من الأمراض والمعوقات الأخرى ومع تعقيدات الحياة اليومية والصعوبات كان لازما على القائمين بالطفولة سواء كانوا أسراً ومربينً ومدارس من بذل المزيد من الجهود المضنية لتوفير الحياة الكريمة لهؤلاء الأطفال .

ولقد أهتم العديد من الباحثين والمربين بمراحل الطفولة المختلفة وتشخيص خصائصها وسماتها.

فالطفولة هي صانعة المستقبل ، وإذا ما وفرنا لها كل ما يمكنها من تحمل المسؤولية والقيادة بنجاح ضمنا مستقبلاً مطمئناً لإفراده في تكوينهم معافين في صحتهم النفسية في ظل النظم القائمة في المجتمع وقيمة وعاداته وتقاليده . (عبد المعطي 2001 : 7)

والأديان السماوية اهتمت بتربية الناشئة وإعدادها إعداداً جيداً لتتأهل لتحمل المسؤولية وكان حظ الإسلام النصيب الأوفر لهذه العناية فقد روي أبن عباس أن النبي صلى الله عليه وسلم قال (ألزموا أولادكم وأحسنوا أدبهم) . (الرواجبه ، 2000 : 3)

ويوضح (الكندري ، 2005 : 101) اهتمامات الدين الإسلامي والاتجاهات المعاصرة بالطفولة فيقول يعتبر الدين الإسلامي الأبناء ثمرات مرجوة للحياة الزوجية ويتضح ذلك في قوله تعالى (المال والبنون زينة الحياة الدنيا) سورة الكهف آية 46 ، وقوله تعالى (وجعلنا لهم أزواجا وذرية) سورة (الرعد آية 38).

فقد كان للإسلام منذ أربعة عشرة قرناً الفضل في التأكيد على الاهتمام بالطفل ووضعه الاجتماعي وحدد مبادئ شاملة لرعاية الطفولة وحمايتها بدء بمرحلة تكوين الأسرة ثم الحمل والولادة حتى بداية مرحلة الشباب .

وتهتم كافة الدول والمنظمات الدولية بالطفولة باعتبارها جوهراً للرعاية الإنسانية للعنصر البشري في مجتمعنا المعاصر .

ولقد استتبع ذلك العمل على تحديد حاجات الطفل ومشكلاته وحقوقه ورسم السياسات والخطط والبرامج لتنمية الطفل ورعايته في ظروف التغيرات السريعة المتلاحقة التي تمر بها المجتمعات البشرية.

ومن المؤشرات الدالة على تقدم الشعوب ورقيها وازدهارها سعادة الأطفال وأمنهم واستقرارهم الأمر الذي يتطلب من كافة أطراف التنشئة الاجتماعية ضرورة المزيد من حبهم واحترامهم وتهيئة المناخ التعليمي المناسب لهم والذي يؤدي إلى تحقيق النمو السيكواجتماعي السليم لديهم .

حيث يري الباحثون ان الأطفال والمراهقون يمثلون قطاعاً هاماً وكبيراً من السكان في كل دول العالم ومما لاشك فيه أن الأطفال هم أمل كل أمة فهم شباب الغد ورجال المستقبل وهم الذين سيمسكون بناصية الأمور ويديرون دفتها مستقبلاً ومن هنا فإن دول العالم على اختلاف توجهاتها تولي اهتماماً كبيراً لدراسة الطفولة وتهتم تنشئة هؤلاء الصغار بما يضمن لها هذا الغد المنتظر وللوصول إلى هذا الغد فإن الطفل يسلك طرقاً طويلة قد تكون وعره وقد تكون ممهدة ويتوقف هذا على مدى تقدم كل أمة ورقيها حيث يرى البعض أن مقدار الاهتمام بالطفولة من جانب الدولة يعكس مدى رقيها وتقدمها . (عبدا لله محمد ، 1991 : 1)

وترى (مرتضى، 2002 : 1) بأن الحضارة هي مجموعة قيم تتنامى وتنتشر في المجتمعات وتشكل المخزون الثقافي والفكري والعلمي لهذه المجتمعات وهي في حالة تغير ديناميكي ومستمر فإن معضلة الشعوب هي في تخريج أجيال فعالة منتجة حضارياً وقادرة على مواجهة تحديات عصرها سواء مادياً أو معنوياً أو تحديات سياسية وثقافية وعسكرية ومعظم الأهل يسعون لأن يكون ولدهم فعالاً منتجاً أو حافظاً لكرامته متعلماً منتجاً وباختصار أن يقدموا له خلاصة خبراتهم في الحياة واقصى أمانيهم في فعاليته وبخاصة في حياته واليوم ونحن ندخل عصر المعلوماتية والمعرفة وتحدياته الكبيرة وهذا العصر الذي يتطلب مرونة تعليم دائمة ومستمرة ويتطلب حرية في الخيار وفي تكوين الشخصية الذاتية ، ويتطلب توازناً في النفسية في عصر ضاغط اقتصادياً ومتوسع استهلاكياً ومتنوع في أساليبه مع الأطفال في طفولتهم

ولقد أهتم المسئولون عن رعاية الأطفال وتربيتهم في الدول المتقدمة بإعداد التربيات الخاصة بتزويد ذوي الاضطرابات السلوكية منهم بالأساليب التربوية والعلاجية المناسبة ومع تزايد مشكلات الأطفال كماً وكيفاً في الآونة الأخيرة فإن ذلك يستلزم إعداد البرامج التربوية والعلاجية المناسبة لمواجهة الحاجات التربوية والنفسية لهؤلاء الأفراد . (السر طاوي والشخصي ، 1999 : 3)

ويتحدث (زهران، 2002 : 215) عن مرحلة التعليم الأساسي فيؤكد على أنها من أبرز معالم سياسة تطوير وتحديث التعليم في مصر .

فالرعاية التربوية للطلاب في مرحلة التعليم الأساسي تعتبر ركناً أساسياً في العملية لتعليمية وتتضمن الرعاية التربوية مختلف الأنشطة التربوية والنفسية والاجتماعية والدينية والوطنية والرياضية والفنية وتوفير التغذية والرعاية الصحية والإرشاد النفسي.

حيث تعتبر مرحلة التعليم الأساسي هامة وحرجة وخطيرة لما يحدث فيها من تغيرات جسمية عديدة يترتب عليها تغيرات نفسية ومزاجية واضطرابات سلوكية واجتماعية .
والتي يسعى الباحث في دراسته ومن خلال البرنامج المقترح تنمية الكفاءة الاجتماعية عن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من الخجل.

وتعود الفئة التي تناولها الباحث بالدراسة إلي مرحلة المراهقة حيث وصف (زهران ، 417:1980) هذه المرحلة بأنها فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والضغوط الاجتماعية والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق ، ويصفها البعض الأخر بأنها مرحلة نمو عادي ، ولكن قد يتخللها اضطرابات ومشكلات يسببها ما يتعرض له الشباب في الأسرة وفي المدرسة وفي المجتمع من ضغوط ويري البعض إن الشباب لا تظهر لدية مشكلات عديدة ما دام نموه يسير في اتجاهه الطبيعي ويرون في مرحلة الشباب مرحلة تحقيق الذات ومرحلة الحب والمرح ومرحلة نمو الشخصية وصقلها ، وعلى كل حال فان مرحلة الشباب مرحلة فيها الكثير من النمو وفي نفس الوقت فيها الكثير من المشكلات.

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في المدارس كمرشد تربوي أهمية التربية السليمة والاهتمام بالنشء وتنمية الكفاءة الاجتماعية لديهم وخاصة عند الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اجتماعية وخاصة الخجل الذي ينعكس على حياتهم الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها . والذي بدوره يعرقل مسيرة التقدم لدى هؤلاء الأطفال ويحد من نشاطاتهم ويجعلهم أشخاص غير قادرين على أن يكونوا فاعلين بشكل جيد في المجتمع . تلك المشكلة الاجتماعية التي تجعل الطفل يفقد ثقته بذاته وبالآخرين الغير قادر على الاتصال والتواصل معهم .
فالحديث عن تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي الذين يعانون من الخجل تهدف في المقام الأول إلى زيادة كفاءة هؤلاء الأطفال اجتماعياً بحيث يصبحوا قادرين على التكيف الاجتماعي والتواصل مع أفراد المجتمع وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبالتالي يشعرون بالرضا عن أنفسهم وعن علاقاتهم بالآخرين وحسن تطويرها إلى الأفضل فقد هدفت من وراء زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الخجولين تشجيعهم إلى الخروج من دائرة الانغلاق على أنفسهم إلى الانفتاح على الآخرين والتواصل معهم في كافة المجالات الحياتية ليصبح لهم هدف في الحياة ودور لا يمكن أن يتخلوا عنه أمام الآخرين .

وتبرز أهمية الدراسة من خلال الموضوع الذي تناوله حيث أن العديد من الدراسات أكدت على أهمية الاضطرابات السلوكية والاجتماعية (الخجل) في بناء شخصية الطفل من الناحية النفسية والاجتماعية والانفعالية وأثرها في التكيف لدى الأطفال .
ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع عند أطفال مرحلة التعليم الأساسي وتحديدا الصف (العاشر) فأنها قليله حسب علمه .

ومع ذلك هنالك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الكفاءة الاجتماعية والتغلب على اضطراب الخجل.

حيث تناولت دراسة (أبو عباه وعبد الرحمن، 1955 : 103 – 132) فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة على وجود تحسن واضح في أفراد عينة الدراسة في الأبعاد المختلفة لمقياس الخجل أي حدوث انخفاض في الشعور الشخصي بعدم الارتياح في مواقف التفاعل الشخصي والهروب من المواقف الاجتماعية وتحسن في القدرة على التعبير عن الذات .

وأوضحت دراسة (المزروع، 2003 : 153) بعنوان :فعالية برنامج أرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيض حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى .

وأظهرت نتائج الدراسة استهداف المراهقين من الجنسين لخبرة الشعور بالوحدة النفسية وخاصة الإناث فقد يخبرن شعوراً بالوحدة النفسية أعلى منه لدى الذكور وأن أعراض أو مصاحبات الشعور بالوحدة النفسية تشمل الاكتئاب Depression والحزن Sadness والكسل والشعور بالخمول Self Steen واتضح كذلك وجود علاقة سلبية بين الشعور المرتفع بالوحدة النفسية والقدرة على المهارات الاجتماعية الناجحة والفعالة لعقد علاقات إيجابية مع الآخرين .

وأظهرت نتائج دراسة (مرشد ، 2003 : 81) وجود فروق بين متوسطات رتب المقياس القبلي والقياس البعدي وذلك لصالح القياس البعدي وهذا يعني حدوث تحسن في المهارات الاجتماعية للصغار في أبعاد المقياس والدرجة الكلية .

ويوصي الباحث بضرورة إعداد برامج إرشادية باستخدام فنيات إرشادية أخرى لخفض الخجل لدى الأطفال العمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ومعرفة أثرها في علاج مشكلات أخرى

كما وضحت نتائج دراسة (منى لطفي محمد ، 2005 : 194) أهمية برنامج الأنشطة الترويحية الحركية الاجتماعية المقترح له تأثير إيجابي دال إحصائيا في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض درجة الشعور بالخجل لدى الأطفال لمؤسسات الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة .

ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة في استخدام برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية عند الطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي .

مشكلة الدراسة :

لقد برزت أمام الباحث العديد من الظواهر الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والاجتماعية والانفعالية وكذلك المشكلات السلوكية لدى الطلاب في مرحلة التعليم الأساسي وذلك من خلال علم الباحث كمرشد تربوي في المدارس الحكومية .

فقد شغلت تلك الاضطرابات السلوكية والانفعالية والاجتماعية اهتمام الباحث كونها تعكس سلوكيات الطلاب داخل المدرسة وخارجها ومعاملاتهم مع مدرسيهم وزملائهم الطلاب .

وتعتبر مرحلة التعليم الأساسي هامة لما يصاحبها من تغيرات جسيمة ونفسية وانفعالية ومزاجية عقلية ، ويمكن القول أنه من خلال ملاحظات الباحث لتلك الاضطرابات السلوكية والانفعالية والاجتماعية (كالخجل والعدوان والسرقة والكذب ومص الأصابع وضعف الدافعية للدراسة وفقدان الثقة بالنفس كل ذلك انعكس على سلوك الأطفال فأصبحوا غير قادرين على الاتصال والتواصل الجيد مع معلميهم وبعضهم البعض .

ومال البعض إلى الانزواء والانطواء على نفسه بعيداً عن الآخرين وكذلك شكاوي المعلمين من طلابهم بأنهم غير فاعلين في الصف وخارجه ويفتقدون إلى المهارات الاجتماعية وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي مع الآخرين وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين وفقدانهم للكفاءة الاجتماعية التي تؤهلهم للتعاون والتفاعل والتخاطب مع الآخرين .

كل ذلك الأحداث دفعت الباحث إلى الاهتمام بتلك الاضطرابات السلوكية والاجتماعية وخاصة ضعف الكفاءة والمهارة الاجتماعية لدى الطلاب وتحديداً الخجولين منهم في مرحلة التعليم الأساسي ، حيث سيستخدم الباحث برنامج أرشادي من أجل ذلك وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي :

ما مدى فاعلية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي .

1. ما البرنامج المقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي ؟
2. ما مستوى الخجل لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي ؟
3. ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدي الطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الخجل قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح ؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الخجل بعد تطبيق البرنامج المقترح ؟

أهداف الدراسة :

- § بناء وإعداد برنامج لزيادة الكفاءة الاجتماعية .
- § 2.الكشف عن مدى فاعلية برنامج مقترح في زيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين.
- § زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين .
- § إفادة العاملين بحقل الصحة النفسية على استخدام برامج في زيادة الكفاءة الاجتماعية .
- § التعرف على الاضطرابات السلوكية والاجتماعية والانفعالية السابقة لدى طلاب المرحلة التعليم الأساسي .
- § استخدام مقياس الخجل لتحديد الطلاب الخجولين .

أهمية الدراسة :

1. استخدام برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي والبرنامج يعتبر أسلوب جديد في حياة الطلاب وخاصة طلاب مرحلة التعليم الأساسي حيث يستمتعون بأنشطة البرنامج .
2. الدراسة تركز على مرحلة التعليم الأساسي وهي مرحلة اعتنى بها المربون والباحثون وأكدوا على أهميتها فالدراسات التي تناولت مرحلة التعليم الأساسي قليلة ونادرة في هذا الموضوع حسب علمهم الباحث .
3. يمكن الاستفادة من هذا البرنامج في المدارس والمؤسسات الخاصة لزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب وخاصة الخجولين منهم .
4. طرح أنشطة متعددة في البرنامج تتيح الفرصة أمام العاملين في حقل الإرشاد النفسي بالاستفادة منها .

مصطلحات الدراسة :

البرنامج يعرفه (زهران ، 1980 : 439) هو مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً .

مرحلة التعليم الأساسي : هي المرحلة الدراسية التي تبدأ من الصف الأول الأساسي وحتى نهاية الصف العاشر الأساسي (تصنيف وزارة التربية والتعليم العالي) .

برنامج إرشادي مقترح :

يعرف الباحث البرنامج إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة المتنوعة والإجراءات والخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخطط لها والتي سوف يقوم الباحث باستخدامها مع الطلاب الخجولين بهدف تعديل سلوكهم في زيادة الكفاءة الاجتماعية لديهم والتغلب على حالة الخجل مستعينا بأنشطة متنوعة (لعب الأدوار – التمثيل – سرد القصة - التمارين والألعاب الرياضية) .

الكفاءة الاجتماعية : Social Competence

يعرفها (المغازي، 2004 : 479 – 480) بأنها الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي وتحقيق التوازن المستمر بين الأفراد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد .

التعريف الإجرائي : -

هي مجموعة المهارات اللفظية وغير اللفظية التي ينميها البرنامج الإرشادي المراد تطبيقه في هذه الدراسة والتي يأمل الباحث أن تقلل مستوي الخجل لدي طلاب مرحلة التعليم الأساسي الخجولين

الخجل : Shyness

يعرف (طاحون وخليل ، 1996 : 131) الخجل بأنه سلوك مكتسب ونتاج للتفاعل بين بعض خصائص الشخصية والخبرات الذاتية بالمواقف الاجتماعية السابقة . وهذا السلوك يتكون من أربع خصائص (الميل للعزلة / النفور الاجتماعي / الخوف من مواجهة الأخر / فقدان الحضور الاجتماعي) .

التعريف الإجرائي للخجل :

يعرف الباحث الخجل إجرائيا : هو التصرفات التي تصدر عن الفرد في بعض المواقف التي تشمل علي تفاعلات اجتماعية والتي تعبر عن عدم الارتياح (الإحساس بالضيق) وعدم المقدرة علي التحدث والتعبير عن الآراء أمام الآخرين وعدم الثقة بالنفس وصعوبات التعبير عن الذات وتجنب المواقف الاجتماعية والهروب الاجتماعي .

حدود الدراسة :

الحد الموضوعي : الدراسة ستكون حول زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي .

الحد المكاني : يعتبر قطاع غزة الحد المكاني لهذه الدراسة وتقصر هذه الدراسة على طلاب مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة خان يونس .

الحد الزماني : أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2008/2007م .

الحدود البشرية : أجريت هذه الدراسة على طلاب الصف العاشر من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خان يونس والتي تتراوح أعمارهم ما بين 15 – 16 عاماً .

منهج الدراسة : سوف يتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي

وقد عرفه (ملحم، 2000 : 359 – 360) هو تغير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها .

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً : الكفاءة الاجتماعية Social competence

- **مقدمة**
- **مفهوم الكفاءة الاجتماعية**
- **علاقة الكفاءة الاجتماعية ببعض المفاهيم الأخرى**
- **النظريات المفسرة للكفاءة الاجتماعية**
- **أنواع المهارات الاجتماعية**
- **العناصر الأساسية للمهارات الاجتماعية**
- **الأبعاد الأساسية للمهارات الاجتماعية**
- **طرق وأساليب اكتساب المهارات الاجتماعية**

ثانيا : الخجل

أولاً :الكفاءة الاجتماعية Social competence

المقدمة :

لعل من أهم أولويات المجتمعات تحقيق الرعاية الاجتماعية والتربوية للأطفال وتـوفير تنشئة اجتماعية واعية وقادرة على الأخذ بيد الأطفال نحو النمو السليم والمتكامل .

وعلى ذكر التنشئة الاجتماعية فإن العديد من علماء التربية والنفس تحدثوا في هذا المجال .

فقد عرف (شفيق، 2002 : 150-154) التنشئة الاجتماعية بأنها عملية يتم فيها نقـل التراث الثقافي للصغير وخاصة في السنوات الأولى من عمره بتحقيق التطبيع الاجتمـاعي مـن خلال التوفيق بين دوافع ورغبات الفرد الخاصة ومطالب ومعايير المجتمع السائدة .

وتؤثر التنشئة الاجتماعية في تشكيل شخصية الطفل وتوجيهها أما إلى الـسوء أو إلـى الخير والتوافق الاجتماعي والنفسي والجسمي في كافة مواقف الحياة أو عكس ذلك .

وهي فترة تفرض أثنائها عادات واتجاهات وقيم ومعتقدات وعواطف يـصعب تغيرهـا على مر السنين .

ولقد كانت الأسرة وستظل أقوى مؤثر يستخدمه المجتمع في عملية التنشئة الاجتماعيـة ونقل التراث عبر الأجيال ، ويتوقف أثر الأسرة على عدة عوامل منها :

الوضع الاقتصادي والاجتماعي ومستواها الثقافي وحجمها وتماسكها واستقرارها وجوها العاطفي ومعاملة الوالدين للطفل وعلاقة الأخوة وتوافق الوالدين والـسلوك الـسوي واللاسـوي داخل الأسرة والمستوى التعليمي والثواب والعقاب منها فضلاً عن الثقافـة الـسائدة والطبيعـة الاجتماعية وتأثير الجيرة ثم الدراسة ووسائل الإعلام .

وهناك عدد من القواعد والأسس المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية (شفيق ، 2002 : 152):

1. يتشرب الطفل كثيراً من الآراء والمشاعر والاتجاهات والمعتقدات الشائعة فـي أسـرته دون قصد منه
2. الطفل في حاجة أشد من الراشد للأمن والحماية نظراً لضعفه .
3. الإحباط الشديد يجعل الطفل متوجاً من الناس ومن المنافسة والمغامرة .
4. الانتماء للأسرة المتماسكة يزيد ولاء الطفل لها ولمجتمعه .
5. البعد عن الأم يؤدي إلى مشكلات تكيف مع البيئة .
6. تتولد تجاه الأب شديد القسوة شحنة انفعالية عدائية مضادة من الابن تجاه كل ما هو سلطة في المجتمع .
7. عجز الطفل عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكاناته الخاصة يشعره بالنقص والدونية .
8. الطفل الوحيد يجد نفسه غالباً بين كبار يعجز عن التعامل معهم والأخذ والعطاء فينشأ أنانيـا غير اجتماعي .

9. الإشباع والمتعة في صلة الطفل بأمه يشعره بالأمن والتقدير الاجتماعي .

10. تزداد عوامل الجناح في البيوت المتصدعة من الطلاق والانشقاق وموت أحد الوالدين في البيوت المنحرفة فضلاً عن العقاب الصارم أو التراخي والتصدع الأسري بوجه عام يجعل من الصعب على الطفل أن ينمي علاقات سوية أو يتقبل معايير المجتمع ويتشجع دوافعه .

11. أن افتقار الطفل للحب مع إهمال الآخرين له وعدم احترامهم وتقديرهم لـه يترتب عليه انسحاب الطفل من المجتمع الذي يعيش فيه وشعوره بالإحباط .

وهناك أساليب متنوعة للتنشئة الاجتماعية الغير سوية وقد تحدث عنها (شفيق، 2002 : 161) ذكر منها :

أ- التسلط بفرض الرأي على الطفل والتدخل في شئونه وهو ما يضعف من شخصيته .

ب- الإهمال بتركه دون تشجيع أو متابعة سلوكه .

ج- تدليل الطفل والخضوع لكل مطالبه وتشجيعه على تأدية رغباته بطريقته الخاصة .

د- التساهل في العقوبات أو القسوة الزائدة .

ه- الإسراف في لوم الطفل وتأنيبه وعقابه وأشعاره بالذنب .

ويؤكد (الحسانين ،2003 : 195) على أن المهارات الاجتماعية تؤدي دوراً كبيراً في مختلف المواقف الاجتماعية التي يتفاعل خلالها الفرد مع الآخرين وعلى الرغم من تباين وجهات النظر بين الباحثين فيما يتعلق بالتفرقة بين المهارات الاجتماعية وغيرها من المفاهيم مثل الذكاء الاجتماعي والكفاية الاجتماعية اللذان يتضمن مجموعة من متآلفة من مهارات التواصل الاجتماعي الأساسية التي تمثل الأساس النظري لقياس المهارات الاجتماعية وعليه فالمهارات الاجتماعية التي نحن بصددها هي عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية التي من شأنها أن يفيده الإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين في محيط مجاله النفسي .

كما تحدث (معصوبة، 1955 : 146) عن المهارات الاجتماعية بأنها تعكس جودة أداء الفرد في كل من المواقف السلوكية بصورة عامة كما أن اتفاق حول مختلف أنواع السلوك الصادر من الأطفال الذي يؤدي إلى تعميق وتكوين الكفاءة الاجتماعية والتي تتضمن كل الأشكال اللازمة للاستراتيجيات الاجتماعية من حيث الطريقة المستخدمة للبدء في اللعب مع الأقران ومعرفة كيفية اكتساب مودة أو رضا الأقران ولقد ذكر كل من دكتروف وماكفوي (Doctoroff & Mecvoy) أنه من أجل تكوين المهارة الاجتماعية لدى الأطفال لا بد من تشجيع الأطفال على الاختلاط بالأقران وإقامة علاقات اجتماعية متبادلة فيما بينهم تساعدهم على

أن يتعلموا ويعتادوا على رؤية أنفسهم من منظور واقعي ويكتسبوا الأمن ويشعروا بزيادة قدراتهم وإمكاناتهم وتحقيق انسجامهم وتألفهم مع المجموعة .

وتنمو علاقة الصداقة بين الأطفال كلما كان هناك تقارب وتشابه في الطباع فالأصدقاء نماذج اجتماعية يتعلم فيها الطفل العديد من الخبرات والمهارات فيجب أن تتاح للأطفال فرص التفاعل الاجتماعي مع الأقران فيجب أن نشجع الأطفال الذين يفتقدون علاقات الصداقة على الدخول في علاقات مع أطفال آخرين لكي تقوي ثقته في نفسه ويكتسب المهارات الاجتماعية الأساسية ولنحقق المهارات الاجتماعية أيضاً يجب على الأطفال إلا يكتسبوا هذه المهارات الأساسية في وحدتهم فقط ولكن يجب عليهم أن يتعلموا كيفية تطبيق هذه المهارات الاجتماعية من خلال عملية فهمهم للتصرفات المناسبة التي يجب استخدامها في مختلف المواقف الاجتماعية.

ويرى (المغازي ، 2004 : 470) أن الكفاءة الاجتماعية تعتبر إحدى سمات الشخصية ومن أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي حيث تعتبر مظهر من مظاهر القوة الاجتماعية للفرد فالقوة الاجتماعية تمثل من الناحية النفسية دافعاً داخلياً للإنسان يكمن في الرغبة في حفظ الذات وتأكيدها عن طريق التأثير والسيطرة على الآخرين فهذه القوة الاجتماعية تعطي لمن يمتلكها مكاسب وامتيازات فالكفاءة الاجتماعية تعتبر أحد جوانب القوة الاجتماعية التي تمثل نواة علم الاجتماع السياسي .

ويؤكد (الو ابلي، 1996 : 47) أن المهارة الاجتماعية عنصراً حيوياً مهماً في تنشئة الطفل الاجتماعية Socialization حيث يكتسب معظم الأطفال العاديين مهاراتهم الاجتماعية السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يتم من خلالها التفاعل مع الآخرين من خلال المحاكاة للأحداث اليومية أو من خلال التعلم العرضي وهذا يعزز فرصتهم في التكيف والتفاعل الاجتماعي مما يساعد بدوره في رفع مستوى كفايتهم الاجتماعية .

والمهارات الاجتماعية يمكن تعلمها من خلال طرق متعددة مثل الألعاب ، والمجموعات وتعديل السلوك وتمارين حل المشكلة بالإضافة إلى المدرسين والمرشدين والهيئات الأخرى ونستطيع أن نتعلم فنيات إضافية مثل المشاركة وقص القصص وتبادلها وهناك أيضاً طرق متعددة لمساعدة الأطفال الخجولين مثل الملاحظة الفاعلة وتعليم المهارات الاجتماعية وتكوين المجموعات والتشجيع والنقص في المهارات الاجتماعية يكون نتيجة الفشل في اكتساب المهارات الاجتماعية بسبب ندرة الفرص لتعلم المهارة أو ندرة الفرص لتعلم النماذج من السلوك الاجتماعي المقبول . (مرشد ، 2003 : 86)

مفهوم الكفاءة الاجتماعية : - Social Competence

تعريفات الكفاءة الاجتماعية :

بدأ الاهتمام بتعريف الكفاءة الاجتماعية أو المهارة عندما دعت المجلة الأمريكية لعلم النفس الصناعي عالم النفس البريطاني (بيير Pear) ليدلي بوجهة نظره في المهارة .

وهذا ما ذكره (أبو هاشم وحسن ، 2004 : 14)

وأكد على أن مصطلح المهارة Skill يرجع إلى الفعل (مهر) أي حذق والاسم منه (ماهر) ويقال فلان (مهر في العلم) أي كان حاذقاً عالماً به متقناً له .

وقد تعددت تعريفات المهارة حيث يرى أبو بكر عابدين أن التعدد في المهارة يرجع إلى عدة أسباب منها :

أ. عدم التفرقة بين المهارات النفسحركية والمهارات العقلية .

ب. اللبس بين مفهوم المهارة ومستوى الأداء المهاري .

ج. أن مفهوم المهارة ليس له معنى واحد بل عدة معايير مترابطة فيما بينها وتشمل جوانب متعددة (أبو هاشم وحسن، 2004 : 15) وتنقسم تعريفات المهارة إلى ثلاثة اتجاهات :

1. الاتجاه الأول :

ويعرف المهارة على أنها القدرة على الأداء تحت ظروف معينة ومن أصحاب هذه الاتجاه في تعريف المهارة :

يعرف أبو بكر عابدين (1989) أن المهارة هي القدرة على أداء مجموعة من الأعمال بشكل متناسق .

ويتفق كلا من أحمد زكي بدوي (1982) الشناوي عبد المنعم الشناوي ونصر الله محمود (1991) وعبد الرحمن عيسوي (1993) وجابر عبد الحميد جابر (1998) على أنها القدرة على الأداء المنظم المتكامل للأعمال الحركية المعقدة وبدقة وسهولة وسرعة مع التكيف للظروف المتغيرة المحيطة بالعمل

ويعرفها جمال عبد السميع (1996) أنها القدرة على القيام بنشاط عقلي أو انفعالي أو حركي أو كلاهما .

ويرى مجدي إبراهيم إسماعيل (1997) أنها قدرة الفرد على تنفيذ عمل معين من الأعمال المختلفة في أقل زمن ممكن وبسهولة ودقة وكفاءة .

ويرى أصحاب هذه الاتجاه بأن المهارة تنقسم بالسمات الآتية :

1. الأداء المنظم والمتناسق مع زيادة الإنتاج .
2. السرعة والدقة والسهولة والتناسق في الأداء .
3. توفير الجهد والوقت والخامات .

4. الكفاءة والفهم من أجل مزيد من الإنتاج .
5. حسن التصرف في مواقف العمل .
6. التكيف مع مواقف العمل المتغيرة .

(أبو هاشم وحسن ، 2004 : 15-16)

2- الاتجاه الثاني :

وفيه يعرف المهارة على أنها السرعة والدقة والبراعة والجودة في الأداء ونعرض هـذا الاتجاه في العديد من التعريفات أهمها :

يعرفها محمد علي الخولي (1981) بأنها براعة تنمو بالتعليم وقد تكـون حركيـة أو لفظية أو عقلية أو مزيجاً من أكثر من نوع .

ويعرفها وليم عبيد وآخرون (1998) بأنها سلوك أو أداء يتم بالفاعلية والدقة والسرعة .

ويصفها إبراهيم إسماعيل فراج (1990) بأنها مجموعة استجابات الفرد الأدائيـة التـي يمكن قياس نتائجها من حيث السرعة والدقة والاقتصاد في الجهد والوقت .

ويعرفها حسن شحاته (1990) بأنها أداء يتم في سرعة وإن تنوع الأداء وكيفيته يختلـف باختلاف نوع المهارة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها .

ويضيف فرج عبد القادر وآخرون (1993) أن المهارة هي السرعة والدقة والبراعة في أداء نشاط معين وبسرعة .

ويحددها حسني الجبالي (1997) في أنها نمط عام من السلوك أو الاسـتجابة يـستلزم استخدام العضلات الكبيرة أو الصغيرة بطريقة متآزرة وسهلة وبسرعة بينما يرى أحمد إبـراهيم أحمد (1998) بأن المهارة هي تلك العمليات التي تزيد من القيام بالأداء بدرجـة معقولـة مـن السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد ويصفها هشام الحسيني (1998) بأنهـا الأداء العـضلي والفعلي الهادف والسرعة الدقة والتدريب .

والمهارة من وجهة نظر هؤلاء تنقسم كالتالي :

1. أنها استجابة محددة لعمل معين .
2. مجموعة استجابات مستمرة تنمو بنمو التعلم .
3. أن المهارات اليدوية الاجتماعية واللغوية تتطلب كل منها قدراً كافياً مـن النمـو والتنظـيم العقلي.
4. توافر عناصر الدقة والسرعة والاقتصاد في الجهد والوقت والتكيف ومع الظروف السائدة .

3- الاتجاه الثالث :

وفيه تعرف المهارة على أنها نشاط أو فعل حركي هادف ويغلب علـى هـذا التعريـف المهارة الحركية التي يستخدم فيها العضلات .

ويعرفها جابر عبد الحميد جابر (1981) بأنها تلك النشاطات التي تستلزم استخدام العضلات الكبيرة أو الصغيرة متأزرة معاً .

وتعرفها رمزية الغريب (1990) بأنها أنشطة قادرة على أحداث تنظيم داخلي بين الأعصاب الحسية والأعصاب الحركية .

ويعرفها لوك Lock (1990) بأنها سلوك متعلم يكتب خلال مراحل مختلفة ويمكن أن تتحسن بالممارسة وتتوقف درجة اكتسابها على مستوى ذكاء الفرد وقدرته على معالجة البيانات والمعلومات المطلوبة .

ويرى عبد المجيد نشواتي (1991) بأنها نشاط سلوكي يجب على المتعلم فيه أن يكتسب سلسلة من الاستجابات الحركية الدقيقة .

بينما يرى أمين الخولي وآخرون (1998) بأنها حركة إرادية تتضمن توافق العضلات تنفيذ نشاط هادف .

ويضيف هشام سيد عبد المجيد (1996) أن المهارة تنظيم معقد للسلوك الفيزيقي أو اللفظي تطور من خلال التعليم .

وترى أسماء عبد العال الجبري ومحمد مصطفى الديب (1998) أن المهارة هي نظام متناسق من النشاط يستهدف تحقيق هدف معين ، وأصحاب هذا الاتجاه يرون أن المهارة نشاط يقوم به الفرد من أجل تحقيق هدف معين والعمل على استخدام العضلات الكبيرة والصغيرة متآزرة معاً والممارسة من أجل تحسن مستوى هذا النشاط . (أبو هاشم وحسن ، 2004 : 18)

وعرف (عفانه، 1996 : 406) المهارة بأنها ذلك الشيء الذي تعلم الفرد أن يؤديه عن فهم بسهولة ويسر ودقة وقد يؤدي بصورة بدنية أو عقلية .

وعرف (شحاتة ،1981 : 14 – 15) المهارة بأنها السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الجهد المبذول .

وعرف (الغزاوي ، 2001 : 66) المهارة بأنها قدرة الإنسان على القيام بأنشطة تستند أساساً إلى قاعدة معرفية صلبة تدعمها الخبرة الاستعدادات الخاصة .

خصائص المهارة والأداء الماهر : تتصف المهارة بعدة صفات هي :

1. المهارات نمائية فالتلاميذ يتعلمونها عبر الزمن عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة وهم عادة يبدءون من مستويات منخفضة جداً من حيث الكفاءة ويتقدمون على نحو تدريجي .
2. معظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدي آليا تم تعلمها عن طريق التدريب والمران أنها ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيماً عالياً .
3. بعض المهارات معقدة بحيث يختلف الخبراء في طبيعتها الدقيقة ويضيف كل من عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان (1995) أصناف على الخصائص السابقة .

4. أن الأداء التلقائي للمهارة ينشأ عن استعداد الفرد لاستقباله كمثير متسلسل من الأحداث .
5. يعتمد هذا الاستعداد للقيام بعمل ما على درجة كبيرة على تنبؤ الفرد بالأحداث المستقبلية والتنبؤ هو قدرة الفرد على الحديث في ضوء ما سبق من أحداث في الماضي .
6. أن أداء مهارة ما مثلاً (المهارة القرائية) يتطلب نمطاً من السلوك يتصف بالتعقيد والتكامل.
7. أن الشخص ذي المهارة القرآنية يستطيع أن يقوم بهذا السلوك المعقد بتلقائية وعفوية .
8. التلقائية في السلوك نتيجة التنسيق والتكامل بين النواحي المختلفة للسلوك المطلوب في النمط المعقد .
9. الفرد يستطيع أن يطور المهارة بحيث ينتقل من مستوى بسيط إلى مستوى معقد .

(أبو هاشم وحسن،2004 : 24 – 25)

خصائص الأداء الماهر عن الأداء العادي :

فقد أورد تلك الخصائص (أبو هاشم وحسن ،2004 : 26 – 31)

1. تسلسل الاستجابة وتنظيمها :

يتضمن الأداء الماهر سلسلة من الاستجابات وعادة ما تكون هذه الاستجابات من النوع الحركي وتختلف الاستجابات اللفظية في أنها حركات عضلية مثل حركات الأطراف وكل حركة يمكن اعتبارها ارتباطاً بين مثير واستجابة .

2. أنماط الاستجابة :

السلوك الماهر تنظيماً لسلاسل المثيرات والاستجابات في أنماط أكبر مع التغير والإتقان النهائي للمهارة وهو ليس مجرد الأداء الأولي مضافاً إليه عنصر السرعة بل أنه أداء قد يختلف عن الأداء المبدئي :

وتميز بالعديد من التغيرات أهمها :

أ. نقص التوتر العضلي الذي يصاحب المحاولات الأولى .
ب. حذف الحركات الزائدة عن الحاجة .
ج. زيادة التوافق لظروف الأداء .
د. زيادة المرونة في الأداء .
ه. زيادة الثقة بالنفس وعدم الظهور النسبي للتردد .
و. زيادة الرغبة في تحسن الجهد ونمو اتجاه الرضا عن العمل .
ز. زيادة الاستبصار بالعمل وإدراك العلاقات بين أجزائه .
ح. الانتظام في الأداء بحيث يعطي انطباعاً بعدم التسرع .

3. التغذية المرتدة الداخلية :

تلعب التغذية المرتدة دوراً هاماً في اكتساب المهارة حيث أن معرفة الفرد بنتائج أدائه تساعده على تكوين الإدراك للمهارة وذلك بتصحيح الأداء بحيث يقود إلى تكوين المهارة .

4. الدقة مع السرعة :

يمتاز الأداء الماهر بالسرعة في الأداء فالكاتب الماهر على الحاسب الآلي يكتب عدداً كبيراً من الكلمات في الدقيقة إذا قورن بغيره .

5. القدرة على الأداء تحت الضغوط :

فالرياضي الكفء والحرفي الماهر قادر على الأداء تحت ضغط الزمن أو التعب أو اللحظات الحرجة أو مع وجود مشاهدين يتتبعون ما يعمله كل منهما .

6. التوقيت :

وهو هام من ناحية التكامل أو التنظيم لنمط السلوك المرتبط بالمهارة وعملية التوقيت عملية معقدة ولا يستغرق نشاط ما وقتاً للقيام به فقط وإنما يتطلب وقتاً لاتخاذ القرار حول التعامل مع المعلومات .

7. الإستراتيجية

يتضمن الأداء الماهر جانباً معرفياً هاماً فالمصارع الماهر هو الذي يستطيع أن يستخلص أسلوب خصمه ويستطيع أن يصدر النمو السلوكي المناسب للسباق وأن يتفوق عليه .

8. التآزر والانسجام

ويعنى استخدام العضلات الجسم معاً ويعني حسن التناسق بين العضلات فتعلم مهارة يحتاج إلى تعاون وتضافر عدد كبير من العضلات وتنظيم عملها كما يحدث لراكب الدراجة أو السيارة .

تعريفات الكفاءة الاجتماعية Social Competence :

تعتبر الكفاءة الاجتماعية من الموضوعات التي تلقى اهتمام من قبل علماء التربية وعلماء النفس حيث أنها ترتبط بالمهارات والتقبل الاجتماعي .

ويرى (الترتوري، 2003 : 1) أن السلوك الاجتماعي في المدرسة على عدة أشكال فيها العصيان والمخالفة وعدم الاستجابة لما يطلبه المعلم بالإضافة للسلوك العدواني وتعتبر عملية تطوير كفاءة اجتماعية مناسبة ملائمة أثناء مرحلة الطفولة تعتبر عملاً حاسماً في نجاح الفرد في مرحلة طفولته .

وقد عرف (المغازي ، 2004 : 479 – 480) الكفاءة الاجتماعية بأنها الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة اتجاه

السلوك الاجتماعي وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئتـــه لإشـــباع الحاجـــات الشخـــصية والاجتماعية للفرد .

كما عرف هوبز الكفاءة الاجتماعية بأنها مصطلح ملخص يعكـــس الحكـــم الاجتمـــاعي المتعلق بالنوعية العامة لأداء الفرد في موقف معين وعرفها جريشام وريشلي بأنهـــا المهـــارات التي تستخدم للاستجابة في مواقف اجتماعية محددة تعريفات أوردها (الترتوري ، 2003 : 2) وعرف كومبس وسلابي (Gombs & Slaby) المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً أو ذات قيمة وفي الوقت نفسه تعـــد ذات فائدة للفرد والآخرين (خضر ، 2000 : 220) .

وعرف كل من نيومان ودوبي (Newman & Doby) المهارات الاجتماعية بأنهـــا القدرة على الانسجام مع تلك المتغيرات الثقافية والاجتماعية في عالم الفرد الاجتمـــاعي . (الـــو ابلي ، 1996 : 52) .

ويعرف (بحش ، 2001 : 221) المهارات الاجتماعية بأنها عادات وسلوكيات مقبولـــة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعـــد عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية .

وعرف روك Rook المهارات الاجتماعية بأنها مهارات التحدث بطلاقـــة مـــن خـــلال الهاتف ومهارة كيفية أعطاء وتلقي التحية وكيفية البدء بالحـــديث ومهـــارة حـــسن الإصـــغاء أو الاستماع ومهارة الاتصال . (المزروع ، 2003 : 158) .

كما أورد (السماد وني، 1994 : 461) تعريفاً للمهـــارات الاجتماعيـــة بأنهـــا نظـــام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين وتصبح المهارة الاجتماعية عندما يتفاعـــل فرد مع فرد آخر ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به الفرد وبين ما يفعله هو .

ويعرف ريجيو Riggio المهارات الاجتماعية قـــدرة الفـــرد علـــى التعبيـــر الانفعـــالي الاجتماعي . (السماد وني ، 1994 : 462) .

وعرف (داود ، 1999 : 37) الكفاءة الاجتماعية بأنها ترتبط بالمهـــارات الاجتماعيـــة وهي مهارات سلوكية محددة تستخدم في موقف اجتماعي معين وبالتقبل الاجتماعي للفرد والذي يشير إلى وضع الفرد بالنسبة لمجموعة الرفاق .

وعرف (أبو هاشم وحسن ، 2004 : 149 – 151) المهـــارات الاجتماعيـــة Social Skills بأنها قدرة الفرد المسئول عن المؤسسة على التعامل مع الأفـــراد والجماعـــات داخـــل المؤسسة وتنسيق جهودهم أثناء العمل وخلق روح العمل الجماعي بينهم والقـــدرة علـــى القيـــادة والاتصال مع الأفراد لانجاز أهداف محددة

وهي مهارات خاصة بالتعامل مع الأفراد وفهم سلوكهم وتوجيهها وتتضمن المهارات الاجتماعية تلك السلوكيات التي تنمي العلاقات الاجتماعية الناجحة وتمكن الشخص من أن يعمل بفاعلية مع الآخرين وحيث أن المهارة نظام متناسق من النشاط الذي يستهدم تحقيق هدف معين فأنها تصبح مهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع آخر ويقوم بنشاط اجتماعي وعرف رين وماركل Rinne & Markll المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الفرد للآخرين في مواقف التفاعل . (أبو عباه وعبد الرحمن ، 1955 : 113) .

وعرف محمد عبدالرحمن المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية إزاءهم تضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف . (لطفي محمد ، 2005 : 203) .

علاقة الكفاءة الاجتماعية ببعض المفاهيم الأخرى :

الخلط بين تعريف الكفاءة الاجتماعية وبعض المفاهيم الأخرى .

1. الكفاءة الاجتماعية .
2. المهارات الاجتماعية .
3. التفاعل الاجتماعي .
4. الذكاء الاجتماعي .
5. التوكيد .
6. تبادل العلاقات .

أولاً : الكفاءة الاجتماعية :

يتحدث (فرج ، 2003 : 52 – 53) عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية بقوله بأن الكفاءة الاجتماعية مرادفة للمهارات الاجتماعية وأن كان هناك من ينظر إليها على أنها أكثر عمومية من المهارات حيث أكد Spitzbergetal أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن المهارات الاجتماعية والتوجيه الأقرب هو النظر إلى الكفاءة على أنها مؤشر لمستوى المهارة أي أنها حكم يصدره آخر وفق معايير معينه .

وبخصوص العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتوكيد فإن التوكيد أخذ المهارات الاجتماعية الفرعية فالعلاقة بينها علاقة الجزء بالكل (فرج ، 2003 : 52) .

ويرى البعض أن هناك تفريق بين المهارة والكفاءة فالكفاءة هي مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات الوظيفية المحددة تحديداً دقيقاً والمتعلقة بمجال تعليمي أو تدريبي معين بحيث يمكن تحقيقها وقياسها من خلال البرنامج .

أما المهارة وبخاصة المعقدة منها فهي نواتج مركبة تتضمن معارف وعمليـات عقليـة ونفسية حركية لذلك فهي تتطلب تحليلاً اجرائياً أو بنائيا وترتيب مكوناتها ترتيبا منطقيـاً يكـشف عن العلاقات القائمة بينها .

ومما سبق يتضح أن الكفاءة أشمل واعم من المهارة وبخاصة عندما ينظر إلـى الكفـاءة في شكلها الكامن والذي يعني أنها مجموعة المهارات والمعارف التي تلتزم لأداء أي عمل مـن الأعمال . (أبو هاشم وحسن ، 2004 : 21) .

كما يرى البعض أن مصطلح كفاءة مرادف لمصطلح مهارة عندما ينظر إليها في شكلها الظاهر والذي يعني أنها الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه أي أنها مقدار مـا يحققه الفرد في عمله .

ويضيف آخرون أن أي أداء لابد وأن يشتمل على قدر معـين مـن الكفـاءة والـتمكن والسيطرة على الأدوات والأساليب والوسائل والمهارات التي يتم من خلالها هذا الأداء فـالأداء هو سلوك يتم بقدر معين من المهارة في مجال معين وهو يتطلب قدراً مناسـباً مـن التـدريب والاستعداد والتهيؤ حتى يصل المرء إلى مرحلة التمكن والكفاءة . (أبو هاشم وحـسن، 2004 : 21) .

وهكذا يتضح لنا مفهوم الكفاءة الاجتماعية بأنها مجموعة من المهارات تكون في مجملها السمة الكلية وهي الكفاءة الاجتماعية وهي جزء من الكفاءة الكلية للشخصية فإذا ما أضفنا إليهـا المهارات الأكاديمية والمهارات الجسمية والنفسية أصبحت لدينا شخصية متكاملة .

ويرى (راكوز) أن الكفاءة تقوم على أساس تقييم الاستجابة الماهرة اجتماعياً من قبـل الآخرين في حين وصف المهارات الاجتماعية بأنها قدرات نوعية تمثل الفرد من الأداء الكـفء لمهام اجتماعية معينة .

ثانياً : المهارات الاجتماعية : Social Skills :

المهارات الاجتماعية هي تلك الفنون الاجتماعية التي يـستخدمها الإنـسان مـع أفـراد المجتمع فيؤثر فيهم ويتأثر بهم ويحقق من خلالها المـستوى المناسـب مـن التكيـف النفـسي والاجتماعي .

وتعد دراسة المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي فهي نمط من أنماط السلوك الذي يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية ويؤثر في حياته الاجتماعية بصفة عامة وحياته المدرسية بصفة خاصة لأنه في هذه المرحلة يكتـسب مختلف المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان ويتمكن الطفل

في هذه المرحلة من تنمية قدراته واستعداداته العقلية والعلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها (عبدالمنعم الدردير ، 1993 : 138)

ولتوضيح مفهوم المهارات الاجتماعية لابد أن نورد مجموعة من التعريفات للمهارات الاجتماعية .

تعريف المهارات الاجتماعية :

يتضمن التراث النفسي العديد من التعريفات التي تناولت المهارات الاجتماعية ويعرف ويستود (Westwood, 1989 : 36) المهارات الاجتماعية بأنها تلك العناصر من السلوك التي تمثل أهمية لكي يبدأ الطفل ويحافظ على التفاعل مع الآخرين .

ويعرفها (السمادوني ، 1990 : 1) بأنها القدرة على التعامل مع الآخرين والدراية بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي .

وتعرفها (بهادر ، 1992 : 28) بأنها حركات متتابعة متسلسلة ويتم أكتسابها عادة عن طريق التدريب المستمر وهذه إذا اكتسبت وتم تعلمها أصبحت عادة متأصلة في السلوك حيث يقوم بها الطفل بدون سابق تفكير في خطواتها ومراحلها .

ويعرفها (أحمد ، 1994 : 37) المهارات الاجتماعية بأنها تلك العناصر من السلوك التي تمثل أهمية للشخص لكي يحافظ على التفاعل الإيجابي مع الآخرين .

ويعرف (ميهوب ، 1996 : 33) المهارات الاجتماعية بأنها استعداد فطري ينمو بالتعلم ويصقل بالتدريب والممارسة ويصبح الذي يتمتع بالمهارة قادراً على الأداء السليم .

ويعرفها (محمد، 1998 : 8) بأنها مجموعة من الخبرات المنظمة التي يتم اكتسابها بقصد أو بدون قصد عن طريق المشاهدة المتكررة للنماذج والمواقف .

ويعرفها Mize & Ladd (1990) بأنها قدرة الأطفال على ترتيب وتنظيم أفكارهم وسلوكياتهم إلى أداء متكامل بهدف تحقيق أهداف اجتماعية ثقافية مقبولة لدى الآخرين (ريهام محمد فتحي ، 2000 : 50)

ويعرفها (الدردير وعبدا لله ، 1999 : 17) بأنها قدرة الأطفال على المبادأة والتفاعل مع الآخرين والتعاون مع الزملاء واتباع التعليمات في المدرسة وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وحل الصراعات بين الزملاء وتقبل الزملاء ومساعدتهم له .

وقد عرفها (فرج، 2003 : 52) على أنها قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية وعن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم ويفسرها على نحو يسهم في توجيه سلوكه وأن يتصرف بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية معهم ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها ويعدله كدالة لمتطلباتها على نحو يساعده على تحقيق أهدافه .

وعرفها (المخطي، 2006 : 2) بأنها مـصطلح يـستخدم لوصـف الأداء الـوظيفي الاجتماعي ليتضمن الصداقة ، والمكانة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعيـة والسلوك التكيفي .

وعرف (سرحان ،2003 : 245) المهارة الاجتماعيـة بأنهـا الوظـائف المعرفيـة والسلوكية اللفظية وغير اللفظية المعنية التي تصدر عن الفرد عنـدما يتفاعـل مـع الآخـرين وتتضمن كل المهارات اللفظية وغير اللفظية .

وعرف سبنس Spence المهارة الاجتماعية بأنها تشير إلى تكوين السلوك الاجتمـاعي اللازمة لتحقيق رغبات وأهداف الأفراد من التفاعل الاجتماعي .

وعرفتها كيلي Kelley على أنها سلوكيات متعلمه يـستخدمها الأفـراد فـي مواقـف التفاعـل للحصول على تدعيم من البيئة .

وعرفها مورجان Morgan بأنها سلوك مكتسب مقبول اجتماعياً يمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين تفاعلاً إيجابياً . (سرحان ، 2003 : 245) .

وهناك مجموعة من التعريفات للمهارات الاجتماعية أوردها (عطية، 2004 : 92 – 93) :

* توصف المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على استخدام المعلومات بفاعليـة والتنفيـذ والأداء بسهولة ويسر .

* المهارات الاجتماعية هي أجراء ديناميكي يشمل قدرات الأفراد اللغوية والمعرفية والاجتماعية وتطوير هذه القدرات بحيث تصبح استراتيجيات أكثر فعالية في بيئات متعددة .

* المهارات الاجتماعية ينظر إليها على أنها قدرة مركبة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين فـي سياق اجتماعي معين بطرق مقبولة من المجتمع وتعود بالفائدة على الفرد والآخرين الذين يتفاعل معهم .

* المهارات الاجتماعية هي قدرات يمكن ملاحظة أنماط السلوك الناتجة عنها ويمكـن تـدعيمها سلباً أو إيجاباً ولا يصدر عنها سلوك يستحق العقاب .

* المهارات الاجتماعية هي الاستجابة التي تحدث في مواقف معينة وتؤدي إلى زيادة عمليـات التدعيم الإيجابي وانخفاض عمليات العقاب المتوقع لأنماط السلوك الاجتماعي .

* المهارات الاجتماعية هي نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف الفرد فيه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين .

* المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطـرق لفظيـة إلـى جانب مهارته في ضبط انفعالاته وتفسير انفعالات الآخـرين وقدرتـه علـى القيـام بـأدواره الاجتماعية .

ومن خلال استعراض الباحث للتعريفات التي تناولت المهارات الاجتماعية يستخلص الباحث النقاط الآتية : -

- المهارات الاجتماعية سلوك مكتسب أي يمكن تعلمها .
- المهارات الاجتماعية هي فنون التعامل مع الآخرين .
- تقوم المهارات الاجتماعية على استعداد نظري بمعنى أن الفرد مهيأ لتعلمها .
- تقوم على العلاقة بين طرفين هما الفرد وبقية أفراد المجتمع .
- تحدث المهارات الاجتماعية في أطار يرتضيه المجتمع الذي يعيش فيه الفرد .

أما بخصوص علاقة المهارات الاجتماعية ببعض المفاهيم الأخرى ، يذكر(المخطي ، 2006 : 2) أن هناك مفاهيم مختلطة بالمهارات الاجتماعية :

* تبادل العلاقات الشخصية Interpersonal .
* الكفاءة الاجتماعية Social Competence .
* السلوك التوكيدي Assertiveness .

ولذلك يجب الوقوف على هذه المصطلحات للتفريق بينها :-

فالمهارات الاجتماعية هي سلوكيات يمكن قياسها ويستخدمها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين وهي سلوك وليست سمه هذه السلوكيات إذا اجتمعت لدى الفرد أصبحت تعبر عن سمة عليا وهي الكفاءة الاجتماعية وبالتالي فالمهارات الاجتماعية مهارة وليست سمة .

ويعتقد الباحثون أن الكثير من المشكلات التعليمية التي يعاني منها الطلاب ترتبط باكتسابهم للمهارات الاجتماعية السلوكية وأشارت الدراسات إلى أن افتقار الطالب للمهارات الاجتماعية قد يؤدي إلى عدم كفائته في التعليم وتدني تحصيله وانخفاض مفهوم الذات لديه .

وقد أشار (داود ، 1999 : 22) إلى أن الأطفال الذين يظهرون سلوكاً اجتماعياً غالباً ما يعانون من تدني التحصيل الدراسي وصعوبة في القراءة وتأخر لغوي ومشكلات في الانتباه وهذا بدوره يزيد من احتمال تدني تقدير الذات عند هؤلاء الأطفال ويؤكد (دودج ركوي وبراكي) على أن الكفاءة الاجتماعية المناسبة تزود الفرد بالأساس الهام الذي يؤدي إلى علاقات قوية مع الرفاق وإلى النجاح المدرسي وأن الكفاءة الاجتماعية غير المناسبة اثناء مرحلة الطفولة ترتبط بعدد من النتائج السلبية .

ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني والانسحاب الاجتماعي والخجل الشديد ينشأ نتيجة افتقار الفرد إلى المهارات الاجتماعية والفشل الاجتماعي يحفز السلوك غير المرغوب به بما أن أفراده يتميزون بعادات غير إنتاجية أو تعاونية ويفتقرون إلى السمات الاجتماعية الإيجابية .

المهارات الاجتماعية عند الأطفال :

لعل من أهم أوليات المهارات الاجتماعية عند الأطفال هو ما يتعلمونه في عمر سنتين من تفاعل مع الآخرين من خلال الكلام والتواصل وخاصة بالإيماءات ويتعلم كيف يجيب على تساؤلات الآخرين .

ويورد (الدردير ، 1993 : 141) صفات الطفل صاحب المهارة الاجتماعية :

- يحترم مشاعر الآخرين .
- يشارك في الأنشطة المدرسية .
- يبادر بالمشاركة والحديث .
- يكون له أصدقاء بسهولة .
- القدرة على التحدث والاستماع الجيد .
- يتبع التعليمات المدرسية .
- يتقبل اقتراحات زملائه .

ويذكر (إبراهيم وآخرون ، 1993 : 111)

أن المعالجون السلوكيون المعاصرون يهتمون اهتماماً كبيراً بتدريب الأطفال على اكتساب المهارات الاجتماعية وخاصة القدرة على التحدث مع الآخرين والتفاعل في عمليات البيع والشراء فضلاً عن تدريبه على ممارسة بعض المهارات الاجتماعية الضرورية لتكوين صلات اجتماعية طويلة المدى بما فيها تدريب الأطفال على الاحتكاك البصري وتبادل التحية والمناقشات والاحاديث .

ويتحدث (جولمان ، 2000 : 190 – 191) عن الفروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية فالبنات يتعلمن اللغة بسهولة وسرعة عن الأولاد وقد يشترك البنات والأولاد في سن العاشرة في العدوان الصريح والمواجهة المفتوحة في حالة الغضب والبنات عندما يلعبون معاً يحرصن على اللعب في مجموعات صديقة قليلة العدد مع التركيز على التقليل الخلافات وزيادة التعاون فيما بينهن أليس أقصى درجة وعندما يلعب الأولاد في مجموعات أكبر مع التركيز على المنافسة وقد نجد البنات خبيرات في قراءة الإشارات العاطفية اللفظية وغير اللفظية وفي التعبير عن مشاعرهن وتوصيلها للآخرين أما الأولاد فيصبحون خبراء في الحد من الانفعالات التي تعرضهم للانتقاد أو انفعالات الشعور بالذنب أو الخوف أو الأذى .

ويؤكد (قاسم رفاعي، 1997 : 43) أن الطفل في مرحلة الطفولة لديه فاعلية ومرونه لتعليم المهارات الاجتماعية بسهولة ويكون متحمساً للعمل والتعاون والمشاركة وتحمل المسؤولية التي تساعده على الاعتماد على النفس والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين به فيخرج الطفل من البيت إلى العالم الأوسع والأرحب فيلتقي بالزملاء والأصدقاء والمدرسين والغرباء والطفل

السوي في هذه المرحلة يطور المهارات الاجتماعية التي اكتسبها في المنزل ويكتسب المهارات الجديدة التي تناسب هذه المرحلة من العمر .

ويوضح (زهران ، 1990 : 244) أن الطفل في المرحلة الابتدائية يسعى نحو الاستقلال كما تظهر معان وعلاقات جديدة في المواقف الاجتماعية فينمو الضمير وفماهيم الصدق والامانة كما ينمو الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية .

ويرى (دويدار، 1993 : 222) أن الطفل يقل اعتماده على والديه بشكل ملحوظ وتنمو ذاتيته نتيجة استقلاله ونتيجة مقدرته على القيام بالكثير من الأمور التي كانت تقدم له من قبل البالغين ممن حوله .

وتؤكد (بهادر ، 1993 : 309) أن الطفل يبدأ في الاتصال والآخرين ويكون قاعدة اجتماعية أوسع ممن بيئته المنزلية المحدودة ويبدأ في تكوين الصداقات .

ويوضح (كفافي ، 1997 : 335 – 336) أن الطفل في المدرسة يبدأ متفاعلاً مع المعلمين والآقران وما تضمه المدرسة من مناهج وأنشطة ونظم ومواقف جديدة على الطفل كل ذلك يضع الطفل وأمكانياته موضع التقيم من قبل المعلمين والآقران كما أن الطفل في هذه المرحلة يكون قد تشرب القيم والمعايير الخاصة بالسلوك الخاص بجنسه فالطفل الذكر نجده حريصاً على التنافس والتفوق الرياضي والاستقلال ، والبنات يملن إلى التعاون والنشاط المنسق والدقيق .

وتورد (بهادر ، 1994 : 48 – 50) أن طفل المرحلة الابتدائية يتميز بمهارات التعاون والاستقلال الذاتي والمشاركة والتقليد والتنافس الحر .

أما (كفافي، 1997 : 345) فيرى أن هناك بعض الانماط التي يفضلها المعلمون عند الأطفال المدرسة وهي الالتزام بالنظام والاخلاقيات والنظم المدرسية والانضباط في المواعيد والتعاون مع الزملاء ومراعاة مشاعرهم .

ويمكن القول أنه من خلال العرض السابق الذي قدمناه للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال نستخلص الآتي :

أ. تعدد وتنوع أنماط المهارات الاجتماعية .

ب. تشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية .

جـ. يتصف أطفال مرحلة التعليم الأساسي بمجموعة من المهارات الاجتماعية وهي المسؤولية ، والاستقلال ، التقليد ، الضبط الذاتي ، اتباع القواعد والتعليمات ، تكوين الصداقات مواجهة المواقف الصعبة .

الكفاءة في المهارات الاجتماعية :

يرى (عدس، 2000 : 129) أنه حتى يصبح الفرد ذا كفاية اجتماعية عليه أن يكون قادراً على الاتصال مع الغير وعلى أقامة صلات معهم يستطيع بها أن يتفاهم معهم ويفهمهم بلغة الحوار كما يفهم ما عندهم من مشاعر وأحاسيس عن طريق لغة العيون وما يبدوا على وجوههم من ملامح وأمارات تدل بما توحي به للرائي على شعور الآخرين وأحاسيسهم وعليه أن يكون قادراً كذلك على المشاركة الجماعية والمبادرة في الحديث والمشاركة فيه وأن يكون عنده في الوقت نفسه أسلوب يستميل به الغير ويصغون إليه سواء بالوسائل اللفظية المباشرة أم بالإيحاءات والدلالات المعنوية وقادراً على استخدام اللغة بشكل سليم مؤثر في نفوس السامعين .

القصور في المهارات الاجتماعية :

يوضح (جولمان ، 2000 : 178 – 179) أن الأبحاث اظهرت أن هناك واحد من كل عشرة أطفال يعاني من مشكلة أو أكثر في المهارات الاجتماعية وقد يكون عدم الكفاءة الاجتماعية أو العجز الاجتماعي أكثر إيلاماً ووضوحاً عندما يقترب الطفل من مجموعة من الأطفال بهدف الانضمام إليهم وإنها حقاً لحظة خطيرة ، لحظة أن يكون المرء محبوباً أو مكروهاً من الآخرين ينتمي إليهم أو لا ينتمي ولنا أن نتصور منظر طفل يحوم في مؤخرة مجموعة من الأطفال يلعبون معاً ويريد الاشتراك معهم ولكنهم يتركونه خارج مجموعتهم أن هذا المنظر مؤثر ويمثل مأزقاً .

أما (إبراهيم ، 1993 : 104 – 105) يقول فيجئ القصور في المهارات الاجتماعية مستقلاً في شكل اضطرابات يلعب فيها القصور الدور الأساسي كما هو الحال في حالات القلق الاجتماعي والخجل والتعبير عن الانفعالات الإيجابية (كالعجز عن إظهار الحب والمودة والاهتمام) أو السلبية (كالعجز عن التعبير عن الاحتجاج أو رد العدوان) .

ويبين أيضاً أنواعاً كثيرة من الاضطرابات السلوكية بين الأطفال بما فيها الاضطرابات العصبية والذهنية والسيكوفزيولوجية ، يصاحبها قصور واضح في المهارات الاجتماعية بما فيها العجز عن الاحتكاك البصري أو تبادل الحوار والجمود الحركي وعدم الاستجابة للتفاعل الاجتماعي .

أما (عبد الحميد، 1996 : 41) فيرى أن القصور في المهارات الاجتماعية يؤدي إلى الاضطراب النفسي وعدم المشاركة في محاولات النشاط المدرسي مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للطفل .

فيما يؤكد (حسيب ، 2001 : 124) أن التراث السيكولوجي يؤكد على الارتباط بين القصور في المهارات الاجتماعية والعديد من الاضطرابات الوجدانية وخصوصاً الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية

خصائص الأطفال ذوي القصور في المهارات الاجتماعية :

يوضح (جولمان، 2000 : 177 – 179) تلك الخصائص فيذكر أن من تنقصهم المهارات الاجتماعية يتسمون بالسخف ليس فقط في السلوكيات الاجتماعية بل أيضاً في التعامل مع مشاعر من يتقابلون معهم .

يقحمون أنفسهم ويتطفلون على الآخرين بالأسئلة وحين يتكلمون لا يقولون إلا كلاماً فارغاً وسطحياً ويشعرون دائماً بالاحباط وانهم ضعفاء مكتئبون ومهملون فضلاً عن ذلك فهم يعانون من العزلة الاجتماعية وفي الفصل يسيء فهم معلمه والاستجابة له .

فيما يرى (إبراهيم وآخرون ،1993 : 104) أن القصور في المهارات الاجتماعية يعني العجز والخيبة والفشل والخجل ولاكتئاب والأهمال والاحباط والعزلة وكل هذه المشكلات والاضطرابات لها أثارها العنيفة والمدمرة على الشخصية .

وتؤكد (عبد الحميد، 1996 : 41) أن القصور في المهارات الاجتماعية وراء العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية .

ويحاول الباحث في هذه الدراسة فحص هذا الموضوع المتعلق بالمهارات الاجتماعية وتنميتها من خلال برنامج إرشادي .

ويحاول الباحث في هذه الدراسة ومن خلال البرنامج الإرشادي المقترح تنمية القصور في المهارات الاجتماعية للتغلب على حالات الخجل لدى تلاميذ التعليم الأساسي في المدارس الحكومية .

والقيام بدارسة فاعلية هذا البرنامج في خفض الاعراض المختلفة للخجل سواء الاجتماعية أو النفسية أو المعرفية أو الجسمية وعدم اقتصار فاعلية برنامج تدريب المهارات الاجتماعية على الاعراض الاجتماعية (السلوكية) فقط .

ثالثاً : التفاعل الاجتماعي :

يذكر (الحفني، 1995 : 88 – 32) :

أن علم النفس الاجتماعي يعني بالعلاقات الاجتماعية التي عليها تقوم التنشئة الاجتماعية والتطبيع وتلك العلاقات هي التي تؤدي إلى حدوث التفاعل الاجتماعي .

والعلاقات الاجتماعية قد تكون علاقات تبادلية بمعنى أن الأفراد الداخلين فيها يتبادلون التأثير والتأثر وهي أرقى أنواع العلاقات الاجتماعية وتقاس العلاقات الاجتماعية بالطريقة الوسيومترية أي القياس الاجتماعي .

ويعرف (وحيد ، 2001 : 223) التفاعل الاجتماعي بأنه يتضمن التأثير المتبادل لسلوك الأفراد والجماعات الذي هم عن طريق الاتصال وبمعنى آخر التفاعل الاجتماعي هو

التنبيه والاستجابة المتبادلة للأشخاص في موقف علاقة اجتماعية وهو يحدث بشكل مباشر بين شخصين أو أكثر .

ويعرف (الجبالي ، 2003 : 120 – 135) التفاعل الاجتماعي بأنه التقاء سلوك شخص أو مجموعة أشخاص مع سلوك شخصي آخر أو مجموعة أشخاص آخرين في عملية توافق تبادلية يترتب عليها أن يتأثر سلوك كل طرف بسلوك الآخر ويجدى هذا التفاعل عادة عبر وسيط معين (لغة ، أعمال ، أشياء) والتفاعل الاجتماعي داخل المؤسسات التعليمية يخرج الطالب من ثقافته الصمت إلى ثقافة الحوار التي يكون التعلم فيها عنصراً فعالاً في محاولته فيهم الكون والحياة وتتضح أهمية التفاعل الاجتماعي في ضوء التعريف السابق كأساس لعملية التنشئة الاجتماعية حيث يتعلم الفرد والجماعة أنماط السلوك المتنوعة والاتجاهات التي تنظم العلاقات بين أفراد وجماعات المجتمع الواحد في أطار القيم السائدة والثقافة والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها .

ويعتبر (زهران ،1984 : 203) التفاعل الاجتماعي من أهم عناصر العلاقات الاجتماعية حيث أنه يتضمن مجموعة توقعات من جانب كل المشتركين فيه كما أنه يتضمن إدراك الدور الاجتماعي وسلوك الفرد في ضوء المعايير الاجتماعية التي تحدد دوره الاجتماعي وأدوار الآخرين بالإضافة إلى أنه يتضمن التأثير المتبادل لسلوك الأفراد والجماعات الذي يتم عادة عن طريق الأتصال الذي يتضمن بدوره العديد من الرموز .

ويعرف زهران التفاعل الاجتماعي بأنه العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقلياً ودافعياً و في الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك .

كما عرفه اجرائياً بأنه ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر ويحدث نتيجة ذلك تعديل السلوك .

وسائل التفاعل الاجتماعي :

قدم (الجبالي ، 2003 : 122) تلك الوسائل على النحو التالي :

تتم عمليات التفاعل الاجتماعي عبر وسائط (Media) مختلفة ومتنوعة هي :

أ. الوسائط اللفظية (Verbal Media) :

وتضم الكلام المحكى في نطاق اللغة المستخدمة بإشكاله وأنماطه المختلفة (أعطاء تعليمات – طرح أسئلة – ألقاء معلومات – مدح وثناء – نقد وهجاء) ويتأثر هذا الوسيط بالصوت والنبرة والسرعة والوقت والصمت والإصغاء والألفاظ والمعنى .

ب. الوسائط غير اللفظية (Non Verbal Media) :

وتضم كل ما هو غير لفظي وبشكل مثيراً أو منبهاً لاستجابات سلوكيات مختلفة تسهم في أحداث عملية التفاعل الاجتماعي وتنشيطها ومن أمثلة ذلك (حركات الجسم – الأطراف – الإيماءات بالجسم والرأس واليدين وتعابير الوجه والملابس) .

وتختلف ودلالات وقيمة هذه الوسائط بالنسبة لعمليات التفاعل الاجتماعي ونتائجها من ثقافة إلى أخرى ومن جماعة إلى جماعة وحتى من فرد إلى فرد في الجماعة الواحدة ، ويتم تقدير مدى كفاءة التفاعل بين الأشخاص من خلال مكونات الاستجابة اللفظية وغير اللفظية للفرد ويعتمد نجاح التفاعل على مهارات الفرد اللفظية وغير اللفظية في التواصل أو التخاطب مع الآخرين .

وتختلف هذه المهارات باختلاف موقف التفاعل الاجتماعي كما يختلف مسارها تبعاً لاختلاف أهدافها والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف .

ويقول (شيل دون سترايكر Shel don Stryker) على أن الكلمتين تفاعل واتصال أساسي التفاعل الاجتماعي أي لا يحدث التفاعل في غياب الاتصال الذي يشمل التواصل اللفظي (السلوك اللغوي – السلوك ما وراء اللغوي Paralinguistic)

أما في مجال التواصل غير اللفظي وجدت الجوانب الآتية :

1. التعبيرات الوجهية Facial expressions .
2. الاتصال بالعينين Contact–Eye .
3. لغة الجسم وتشير إلى أوضاع وحركات الجسم المختلفة .

ولقد وضح (ريجيو Riggio – 1986 – 1989) أن كلاً من مهارات التواصل غير اللفظي أو الانفعالي ومهارات التواصل اللفظي أو الاجتماعي تشمل ثلاث مهارات أساسية هي :

أ. مهارات الإرسال Sending وتعنى قدرة الأفراد على التواصل .

ب. مهارات الاستقبال Receiving وتعني قدرة الأفراد على استقبال الرسائل من الآخرين والقدرة على تفسيرها .

جـ. مهارات التنظيم أو الضبط Controlling وتشير إلى مهارة الأفراد على تنظيم عملية التخاطب في الموقف الاجتماعي .

الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي :

يرى (الجبالي، 2003 : 124) بأن الاتصال الإنساني هو عملية تفاعل اجتماعي يستخدمها الناس لبناء معان تشكل في عقولهم صوراً ذهنية للعالم ويتبادلون هذه الصورة الذهنية عن طريق الرموز.

وظائف الاتصال :

1. الوظيفة التثقيفية : وتهدف إلى تزويد الناس بالمعلومات النابعة في جميع نواحي حياتهم .

2. الوظيفة التعليمية : يعد الاتصال عملية تفاعل اجتماعي والتعلم يعني التغير المستمر في سلوك الفرد من خلال تزويد المتعلم بالخبرات .

3. الوظيفة الاجتماعية : ويتمثل ذلك في التفاعل الاجتماعي الذي يتم من خلاله نقل المعلومات التي تهدف إلى تغير السلوك الإنساني فالاتصال أداء فعالة في تكوين العلاقات الإنسانية ، ويرى (لين Line) أن الاتصال البشري يمكن رؤيته أبان حدوثه من خلال مراحل معينة قدمها (الجبالي ، 2003 : 125) هي :

أ. المواجهة En Counter .

ب. التبادل Ex Change .

ج. التأثير Influence .

د. التكيف والتحكم Adaptaion & Controal .

أ. المواجهة En Counter : وتكون العلاقة مباشرة بين الشخصين أو مجموعة الأشخاص المتفاعلين وهي المرحلة الأولى للاتصال البشري وهي أحدى شروط التفاعل الاجتماعي .

ب. التبادل Ex Change : وهي مرحلة تدفق المعنى المشترك وهي تمثل الجهد الذي يبذله المشاركون في الاتصال للإبقاء على المعنى المشترك من خلال مجموعة من الرموز .

ج. الاستمرار : وهو شرط لحدوث ظاهرة التفاعل الاجتماعي فبدون الاستمرار يكون الموقف السلوكي فعل ورد فعل .

د. التداخل : حيث يكون سلوك كل شخص استجابة لسلوك آخر .

ه. التأثير Influence : وهي نتيجة هامة لمرحلة المواجهة والتبادل وهي مرحلة تمثل التأثير السيكلوجي أو السلوكي للاتصال .

ويقدم (الجبالي، 2003 : 130) أسس التفاعل الاجتماعي كما يلي :

1. الاتصال Communication .
2. التوقع Expectation Predication .
3. إدراك الدور وتمثيله Role Realization and Acting .
4. الرموز ذات الدلالة Symbols of Significance .
5. التقويم Evaluation .

.1 الاتصال Communication :

لا يتم تفاعل بين فردين دون أن يكون هناك اتصال بينهما بوسيلة أو بـأخرى ويـساعد الاتصال في الوصول إلى وحدة التفكير وظهور للسلوك التعاوني ويعلب الاتصال دوراً أساسـياً لحل المشكلات واتخاذ القرارات بصورة جماعية .

.2 التوقع Expectation Predication :

هو الاتجاه والاستعداد للاستجابة لمنبه معين فسلوكنا يصاغ شكله طبقاً لما نتوقعـه مـن الآخرين .

.3 إدراك الدور وتمثيله Role - Playing :

كلما كان إدراك الفرد لدوره عميقاً وأداؤه جيداً كلما ازداد نجاحه في عمليـات التفاعـل الاجتماعي .

.4 الرموز ذات الدلالة Symbols of Significance :

يتوقف التفاعل الاجتماعي وأداء الأدوار على وجود رموز ذات دلالة بين الأفراد كاللغة وتعبيرات الوجه وحركة اليدين وغيرها وكلها من وسائل الاتصال الجوهرية .

.5 التقويم Evaluation :

أن عملية التقييم لسلوك الفرد والآخرين دوافعهم وأفعالهم تعتبر من مـضمون الأسـس الوسائل التي تتكامل بها عملية التفاعل الاجتماعي ، ويقصد بالتقييم أعطاء قيمة أو تقدير للأشياء أو الظواهر أو الأفكار أو أنماط السلوك .

وحدد (الجبالي، 2003 : 132) مظاهر التفاعل الاجتماعي وأبعاده كما يلي :

أ. تقيم الذات .

ب. تقيم الآخرين .

ج. أعادة التقييم .

د. استمرارية التقييم .

ويمكن القول بأن التفاعل الاجتماعي هو العملية الأساسية التـي تنـدرج تحتهـا سـائر العمليات الاجتماعية :

العمليات الاجتماعية Social Operation :

وضح (وحيد، 2001 : 229 – 231) مفهوم العمليات الاجتماعية وكذلك أهـم تلـك العمليات :

فقد عرف العمليات الاجتماعية بأنها الأساليب التي تتغير بها العلاقات الاجتماعيـة بـين الأفراد والجماعات فتكون العلاقة بين أفراد مجموعة علاقة (تعـاون) ثـم تتغيـر الظـروف الاجتماعية فتتحول تلك العلاقة إلى علاقة تنافس أو صراع .

أهم العمليات الاجتماعية :

1. التعاون Cooperation :

التعاون يعد واحد من العمليات الاجتماعية الإيجابية وهو عملية تقوية واتحـاد وكـذلك عملية بناء وتدعيم وهو مجاهدة مشتركة مع الآخرين من أجل تحقيق الخير أو الهدف .

والتعاون مظهر إيجابي للتفاعل الاجتماعي يعكس التأثير المتبادل للأفراد في أداء عمـل معين أو السعي للحصول على هدف مشترك وينقسم التعاون إلى مباشر وغير مباشر .

فالتعاون المباشر : يشمل أوجه النشاط التي يؤدي فيها الأفراد أعمالاً متشابها .

أما التعاون غير المباشر : فالأفراد يؤدون أعمالاً غير متشابها لكنها تهدف إلى تحقيـق هدف واحد .

2. الصراع Conflict :

هو عملية اجتماعية يسعى الأفراد والجماعات من خلالها إلى تحقيق أهدافهم باسـتخدام التحدي المباشر أو العنف والطرف الأضعف في الصراع هو الذي يسحق ويغلب علـى أمـره خاصة عندما يحدث الصراع بين قوى غير متكافئة .

وهناك أنواع من الصراع منها :

أ. الصراع على المصالح المتشابهة .

ب. الصراع بين الاتجاهات غير المتشابهة .

ج. الصراع بين المصالح المشتركة .

3. التنافس :

وهو عملية تنازع بين طرفين فردين أو جماعتين حول هدف أو غايـة أو هـو نـضال شخصين أو جماعتين أو أكثر من أجل تحقيق هدف أو غاية معينة لكن الانتباه أثناء ذلك يكـون مركزاً على الثواب أساساً لا على التنافس ، والتنافس أما أن يكون إيجابي أو سلبي .

فالتنافس الإيجابي يظهر في المناقشات المنظمة بين أعضاء الفريق الواحد أما التنـافس السلبي فهو هداماً يهدف إلى كسب الموقف من الآخرين وأشعارهم بالهزيمة .

4. التوافق أو المواءمة :

وهي عملية تقوم على أساس التسامح مع الآخرين والتصالح والتوفيـق بـين مختلـف الرغبات أساسها الأخذ والعطاء الودي ويتم ذلك من خلال إيقاف الصراع جعل العلاقات أكثـر اتساعاً والعمل على زيادة مظاهر التوحد والانسجام في الأفكار والقيم والاتجاهات .

أهمية التفاعل الاجتماعي :

يذكر (الخطيب ، 2001 : 198) بأن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً هاماً مع الأقـران في عملية النمو الاجتماعي لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الحاجات الخاصة فهـذا

التفاعل يزود الطفل بخبرات تعليمية عديدة تساعده على تعلــم المهــارات الاجتماعيــة وتعلــم المهارات اللغوية والحركية وطرق التعبير عن المشاعر العواطف وتعرفه بالقيم الأخلاقية .

ولما كان مدى قبول المجتمع للفرد يعتمد جزئياً على كفايته الاجتماعية فإن العاملين فــي ميدان التربية الخاصة يبدون اهتماماً كبيراً لتطوير المهارات الاجتماعية والكفايــة الاجتماعيــة للأفراد المعوقين لكي يتسنى لهم الاندماج في المجتمع وتبين الدراسات أن الأطفــال المعــوقين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية وأن ذلك يعتبر من أهــم الأســباب التــي تكمن وراء فشل محاولات دمجهم ، أما الأطفال المعوقين يلتحقون بمدارس خاصة تحرمهم مــن فرص التفاعل مع الأطفال العاديين وتعلم المهارات الاجتماعية وذلك بسبب عدم توافر النمــاذج المناسبة وكذلك فإن عزل هؤلاء الأطفال عن الأطفال العاديين وعدم اخــتلاطهم مــع بعــضهم البعض يؤدي إلى التخوف من أقامة العلاقات فيما بينهم .

رابعاً : الذكاء الاجتماعي Social Intelligent :

يمكن القول بأن مفهوم الذكاء الاجتماعي يمتد بأصوله إلى أبحاث ثورنديك المبكرة عــام 1920 وتمييزه الشهير بين الذكاء الاجتماعي والذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي .

ويذكر فورد وتيزاك (1983) Ford & Tisak : أنه يوجد ثلاثة محكات يــتم تنــاول الذكاء الاجتماعي من خلالها المحك الأول : اعتبار الذكاء الاجتماعي هو القدرة على حل شــفرة المعلومات الاجتماعية بدقة وذلك يمثل بمجموعة قدرات (قدرة القراءة – فهم التلميحــات غيــر اللفظية – الاستبصار الاجتماعي) المحك الثاني : محك الفعالية Effectiveness ويعني القــدرة على التكيف في الأداء الاجتماعي .

المحك الثالث : اعتبار الذكاء الاجتماعي القدرة على الأداء في أي اختبــار للمهــارات الاجتماعية وهذه النظرية الإجرائية وقد عرف جيلفورد (Juilford 1965) الذكاء الاجتمــاعي بأنه القدرة على فهم الأفكار والمشاعر والغايات والحالة النفسية للآخرين .

كما عرفه وينستين (Weinstein 1969) بأنه القدرة على التكيف مع مهام العلاقــات الاجتماعية بالآخرين .

وعرفــه بياجيــه وكــارلورث Piageta & Charleswoth (1976) بــأن الــذكاء الاجتماعي يعني القدرة على تحقيق الأهداف الاجتماعية المناسبة في محــيط اجتمــاعي خــاص باستخدام وسائل مناسبة.

ويعرف (زهران، 1984 : 5 – 225) :

الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفــرد فــي حياته الاجتماعية

ويرى (ونج وآخرون Wongetal، 1995 : 45 – 113 – 117) أن مفهوم الـــذكاء الاجتماعي مكون من جانبين هما :

الجانب المعرفي : يعني القدرة الفرد على فهم أو حل رموز الـــسلوك اللفظـــي وغيـــر اللفظـــي للآخرين.

الجانب السلوكي : ويعني مدى فاعلية الفرد وتأثيراته الشخصية حالة التفاعل مع الآخرين .

أهم العمليات التي تسهم في الذكاء الاجتماعي :

وقد أهتم (فورد Ford ، 1983 : 21 – 323 – 340) بالإجابة على هذا السؤال :

1. **القدرة على التخطيط الاجتماعي** وأشار فورد أن عمليات التخطيط من المحتمـــل أن تكـــون الملامح الأساسية للذكاء الاجتماعي .
2. **إدراكات الضبط وإدراكات الكفاءة .**

وقد أظهرت موضع الضبط والفعاليـــة الذاتيـــة Self Efficacy والكفـــاءة المدرســـة Perceved Competence .

أن الأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم أكفاء ويضبطون العمل أكثـــر مـــن غيـــرهم يكونوا من ذوي الضبط الداخلي وينزعون إلى بدل جهد كبير للتحكم في بيئاتهم ويكونـــوا أكثـــر فاعلية وأكثر استقلالية وأقل قابلية للتأثير الاجتماعي .

3. **التعاطف Empathy** :

ويقصد به درجة المشاركة الوجدانية للآخرين عد رؤيتهم في وضع غير ســـار أو فـــي مشكلة وانفعالات التعاطف تدعم الكثير من الدوافع وراء السلوك الاجتماعي الإيجابي وهو مكون مهم من مكونات الذكاء الاجتماعي .

4. **توجيه الأهداف Goal Directness** :

وتشير إلى نزعة الفرد لتهيئة الأهداف والوعي بها ومحاولة الوصول إلى تحقيقها ويرى فورد Ford أن الأبحاث أثبتت أن الذين يعطون أولوية للأهداف الاجتماعية وتوجيههـــا يكونـــوا أكثر كفاءة اجتماعية وذكاء اجتماعياً من الذين يعطون أولوية للأهداف غير الاجتماعية .

وقدم (ريجيو وآخرون Riggio et al ، 1991 : 35 – 695 – 702) نموذجاً للذكاء الاجتماعي تحت أسم الكفاءة الاجتماعية Social Competence ، يرون فيـــه بـــان مهـــارات الاتصال الاجتماعي تمثل البنية الأساسية للذكاء الاجتماعي وأشاروا إلى أن مهـــارات التواصـــل الاجتماعي تنقسم إلى **ثلاث مهارات أساسية هي** :

أ. مهارة الإرسال Sending .

ب. مهارة الاستقبال Receiving .

ج. مهارة تنظيم وضبط المعلومات الشخصية اثناء التواصل Controlling .

وتشغل تلك المهارات الثلاثة مجالين أساسين هما :

1. التواصل اللفظي أو الاجتماعي .

2. التواصل غير اللفظي أو الوجداني .

ويرى (زهران ، 1984 : 5 – 225 – 227)

أن السلوك الذي يدل على الذكاء الاجتماعي سلوك مركب ويتضمن عدة قدرات تعبر كل منها عن أحد مظاهره وتتلخص تلك المظاهر العامة في : (التوافق الاجتماعي – النجاح الاجتماعي – الكفاءة الاجتماعية – المسايرة الاجتماعية) .

مظاهر الذكاء الاجتماعي الخاصة فتشمل :

* حسن التصرف في المواقف الاجتماعية .

* التعرف على الحالة النفسية للمتكلم .

* القدرة على تذكر الأسماء والوجوه وصحة الحكم على السلوك الإنساني وقدم مارلوي Marlowe (1986 : 28 – 52 – 58) تصوراً للذكاء الاجتماعي يتكون من خمسة عوامل هي:

1. **الاتجاه الاجتماعي Attitude–Pro-Social** : والذي يشير إلى مستوى ميل الفرد واهتمامه بالآخرين وفعاليته الذاتية .

2. **مهارات التعاطف Empty Skills** : والتي تشير إلى الدرجة التي عندها يستثار الفرد انفعالياً عندما يرى الآخرين في وضع غير سار أو في مشكلة وهي بذلك تساعد الفرد على فهم مشاعر وأفكار الآخرين .

3. **المهارات الاجتماعية Social Skills** والتي تشير إلى الأفعال السلوكية الملاحظة والتي تنشئ التفاعل الاجتماعي .

4. **الانفعالية Emotionality** : وتشير إلى التعبير الانفعالي والحساسية العالية لانفعالات الآخرين .

5. **القلق الاجتماعي Social Anziety** : يمثل هذا العامل في ضعف الثقة بالنفس وعدم الارتياح في حضور الآخرين .

وضح (فورد وتيزاك Ford & Tisak، 1983 : 22 – 196 – 206) مفاهيم الناس حول الكفاءة الاجتماعية مرتبطة بالذكاء الاجتماعي .

أ. أن يكون الشخص اجتماعياً أي أن يكون لديه القدرة على الإحساس بمشاعر الآخرين واحترام حقوقهم وأرائهم ويبدي اهتماماً ومسئولية اجتماعية تجاههم .

ب. السهولة الاجتماعية Social Ease :

بمعنى الانفتاح على الناس والتمتع بالنشاط الاجتماعي .

ج. أن يمتلك الشخص مهارات وسائليه Instrumental Skills جيدة وقدرات قياديـــه تـــساعده في التواصل الاجتماعي مع الآخرين .

د. الفعالية الذاتية Self Efficacy :

وتشير إلى مفهوم الذات العالي والنظرة الواسعة للحياة والاستعداد الجيد لدى الفرد لبـــذل الجهد في المواقف المختلفة .

خامساً : السلوك التوكيدي :

يعتبر السلوك التوكيدي احد المهارات الاجتماعية الفرعية فالعلاقة بينه وبين المهـــارات الاجتماعية علاقة الجزء بالكل كما وضح ذلك (فرج ، 2003 : 52) .

سادساً : العلاقات الاجتماعية (تبادل العلاقات) Social Relation

يذكر (ويز Weiss، 1974 : 17) أن العلاقات الاجتماعية هي تلك العلاقـــات التـــي تقابل حاجات شخصية مختلفة أو تتبع إمدادات اجتماعية للشخص وعندما تفقد علاقة اجتماعيـــة معينة فإن النقص في العلاقات الاجتماعية يتوقف علـــى مقـــدار الـــنظم الاجتماعيـــة Social Provision التي أتاحتها هذه العلاقة وقد حدد ويز Weiss ست نظم أو إمدادات اجتماعية هي:

1. الارتباط Attachment : الذي يقدم عن طريق علاقات يـــشعر فيهـــا الـــشخص بـــالأمن والطمأنينة.

2.الاندماج الاجتماعي Social Integrating : والذي يتاح من مجموعة علاقـــات اجتماعيـــة تجمع الأفراد على مصالح واهتمامات مشتركة .

3. فرصة العطاء Opportunityor unvturance : والمنبثقة عن علاقـــات يـــشعر فيهـــا الشخص بمسؤولية عن زعامة أشخاص آخرين .

4. الائتلاف الموثوق به Reliable allinatnce : والذي ينشأ عـــن علاقـــات يمكـــن فيهـــا الشخص أن يعتمد على مساعدة ما تحت أي ظرف .

5. أعادة تأكيد الأهمية Reassurance of Worth :والذي يظهر في علاقـــة تكـــون فيهـــا مهارات الشخص وقدراته مثيرة للاهتمام .

6. التوجيه Guidance

الذي تتجه العلاقات مع الأشخاص الموثوق بهم والذين لهم مكانه ويـــستطيعون تقـــديم النـــصح والعون.

ويرى ويز Weiss أن لكل نوع من هذه الإمدادات الاجتماعية مصدراً أو مصادر معينة توفرها يختلف بين نوع وآخر .

ويمكن النظر إلى العلاقات الاجتماعية بأنها الانجذاب إلى الآخرين والاستمتاع بالتعـــاون معهم ومحاولة إدخال السرور على المحيطين بالفرد والتودد إلى ما هو محبوب لدى الفـــرد مـــع

التمسك بالأصدقاء والإخلاص لهم والشعور بالتقدير والاحترام في وجودهم وعلى ذلك يكون الفرد الاجتماعي هو القادر على الارتباط بالآخرين من حوله وأنه يستطيع مخالطة الناس والعمل معهم .

ويشعر بالرغبة في التجمع والتفاعل على الإيجابي داخل هذا المجتمع ويشعر بالألفة والمودة والتعاطف مع الآخرين ، يحظى بالقبول ويشعر أنه شخص يستحوذ على مكانة متميزة في الوسط الاجتماعي ويشعر بتقدير لنفسه وثقته في ذاته .

النظريات المفسرة للكفاءة الاجتماعية .

1. نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning theory :

يؤكد التراث السيكلوجي على أنه يوجد ارتباط بين نواحي الضعف في السلوك الاجتماعي بما فيها الخجل والقصور في المهارات الاجتماعية لذلك من الضروري التدريب على المهارات الاجتماعية كأحد الأساليب العلاجية لمشكلة الطفولة .

كما يرى عبد الستار إبراهيم وآخرون أن نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning theory من أخصب النظريات في الوقت الحالي التي تسمح لنا بتدريب المهارات الاجتماعية وقد تطورت منها أساليب متعددة من أهمها التعلم من خلال ملاحظة النماذج (التعلم بالقدرة) تدريب القدرة على توكيد الذات ولعب الأدوار . (مرشد ، 2003 : 86) .

وتعرف نظرية التعلم الاجتماعي بأسماء عديدة مثل :

أ. نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد Learning by observing & Limiting .

ب. نظرية التعلم بالنمذجة Learning by Modeling .

وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية Eclectic Theory ويرجح (الزغلول، 2003 : 125 – 126) ذلك لأن نظرية التعلم الاجتماعي حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط – المثير والاستجابة) ويرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالم النفس (البرت باندورا وولترز Bandura & Walters) وفيها يؤكدان أن مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية هي السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية

وتنطلق هذه النظرية من أساس رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الإفراد ويتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد وترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ .

آليات التعلم الاجتماعي :

يورد (الزغلول ، 2003 : 127 – 129) آليات التعلم الاجتماعي على النحو التالي :

يرى باندورا Bandura أن التعلم بالملاحظة يتضمن ثلاث آليات رئيسية هي :

أولاً : العمليات الأبدالية Reciprocal Processes :

ووفقاً لهذه الآلية ليست بالضرورة أن يتعرض الفرد مباشرة إلى الخبرات المتعددة كي يتعلمها ولكن يمكن له ملاحظة النماذج المختلفة وهي تمارس مثل هذه الخبرات ، أن تعلم الخبرات والأنماط السلوكية المختلفة يمكن اكتسابها على نحو بديلي من خلال ملاحظة الآخرين دون الحاجة إلى مرور الفرد الملاحظ بهذه الخبرات ، وانطلاقاً من هذه المبدأ فإن الكثير من الأنماط السلوكية والخبرات التي تظهر لدى الفرد في بعض المواقف لم يتم تعلمها بالأصل من خلال التجربة الشخصية والخبرة المباشرة ولكن جاءت نتيجة ملاحظة نماذج تمارس مثل هذه السلوكيات وهناك العديد من الأنماط السلوكية التي يتم تعلمها على نحو بديلي ومن الأمثلة عليها الخوف من بعض الأشياء كالحيوانات والحشرات وغيرها من الأحداث .

ثانياً : العمليات المعرفية Cognitive Processes :

يرى باندورا Bandura أن عمليات التعلم للأنماط السلوكية من خلال الملاحظة لا تتم على نحو اتوماتيكي ولكنها تتأثر بالعديد من العلميات المعرفية لدى الفرد الملاحظ أن عملية تعلم استجابة ما من خلال الملاحظة وأداء مثل هذه الاستجابة يخضع إلى عمليات وسيطية مثل الاستدلال والتوقع والقصد والإدراك وعلميات التمثل الرمزي .

ثالثاً : عمليات التنظيم الذاتي Self Regularity Processes :

يشير هذا المبدأ إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها ويرى باندورا Bandura أن الأفراد يعملون على تنظيم سلوكياتهم وتحديد آلية تنفيذها في ضوء النتائج .

خصائص التعلم بالملاحظة :

1. تعلم العديد من الأنماط السلوكية لا يتطلب بالضرورة المرور بالخبرات المباشرة .
2. تلعب النتائج المترتبة على سلوك النماذج مثل (العقاب أو التعزيز) دوراً هاماً في زيادة الدافعية عند الفرد أو أضعافها في تعلم مثل هذا السلوك .
3. أن عمليات التعلم بالملاحظة لبعض الأنماط السلوكية تتم على نحو انتقائي .
4. هناك عمليات معرفية وسيطية تحكم حالة الانتقائية .
5. ليس بالضرورة أن يتم أداء كل ما يتم تعلمه من خلال الملاحظة مباشرة أي بعد الانتهاء من عملية الملاحظة وإنما يتم تمثله وتخزينه في الذاكرة رمزياً .

6. التعلم الاجتماعي هو النوع الإجرائي ولكن يتوقف تأثير كل من التعزيز والعقاب في السلوك على طبيعة العمليات المعرفية التي يجريها الفرد .

ولقد اجرى باندورا Bandura وتلميذه والترز العديد من الأبحاث التجريبية على الأطفال والأفراد الراشدين لاختبار صحة فرضيات نظريتهما في التعلم الاجتماعي وكان محور اهتمامها يتركز حول تعلم الأدوار الاجتماعية والعدوانية والاعتمادية وكذلك عمليات تعديل السلوك .

نواتج التعلم الاجتماعي :

وضح (الزغلول ، 2003 – 133 – 135) ثلاثة أنواع من نواتج التعلم هي :

أ. تعلم أنماط سلوكية جديدة .

أن التعرض إلى سلوك النماذج وعمليات التفاعل مع الآخرين ينتج عنها تعلم أنماط سلوكية متعددة مثل المهارات والعادات والممارسات والألفاظ ، ويمكن القول أن هناك أشكالاً متعددة من الأنماط السلوكية يمكن اكتسابها من خلال الملاحظة والمحاكاة مثل اللغة واللهجة والقواعد الثقافية والاتجاهات والانفعالات وأساليب حل المشكلات .

ولقد دلت نتائج الدراسات التجريبية على أن الأطفال يتعلمون الكثير من الأنماط السلوكية من خلال مراقبة أفلام تليفزيونية أو كرتونية كما أشارت نتائج دراسات أخرى أن الأطفال هادئوا الطباع يتعلمون السلوك العدواني من جراء تفاعلهم من الأطفال العدوانيين ويعد تعلم اللغة الأجنبية والعديد من المهارات الحركية والقواعد الاجتماعية دليلاً على تعلم البالغين لمثل هذه الجوانب من خلال ملاحظة النماذج المختلفة في البيئات التي يتفاعلون فيها .

ب. كف أو تحرير السلوك :

أن ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب عليه من نتائج ربما تعمل على كف أو تحرير سلوك لدى الأفراد فملاحظة نموذج يعاقب على سلوك ما ربما يشكل دافعاً للآخرين للتوقف عن ممارسة مثل هذا السلوك أو كفه في حين أن مشاهدة نماذج تعزز على سلوك ما قد تثير الدافعية للآخرين للممارسة مثل هذا السلوك . فعلى سبيل المثال أن معاقبة طالب بشدة أمام الآخرين نتيجة الغش في الامتحان قد يؤدي ذلك إلى قمع أو كف سلوك الغش لدى الآخرين وهنا تتضح الحكمة من تنفيذ العقوبات الإسلامية على الجرائم أمام أكبر عدد ممكن من الناس بهدف كف مثل هذه السلوكيات لديهم وردعهم عن ممارستها ومن جهة أخرى أن مكافأة شخص معين على سلوك ما أمام الآخرين قد يشكل دافعاً لهم لممارسة هذا السلوك .

ج. تسهيل ظهور السلوك :

أن ملاحظة سلوك النماذج ربما تعمل على أثارة وتسهيل ظهور سلوك متعلم على نحو سابق لدى الأفراد ولكنهم لا يستخدمونه بسبب النسيان أو لأسباب أخرى فعند ملاحظة نماذج

تمارس مثل هذا السلوك ربما يسهل عملية عودته من جديد وخير مثال على ذلك المدخن الــذي توقف عن التدخين وانقطع عه لفترة طويلة فمن المحتمل أن يعود لمثل هذا السلوك عندما يتعامل مع مجموعة من المدخنين .

عوامل التعلم الاجتماعي :

يذكر (الزغلول، 2003 : 135 – 137) أربعة عوامل للتعلم الاجتماعي هي :

أولاً : الانتباه والاهتمام Attention & Interest :

أن مجرد وجود نماذج تعرض أنماط سلوكية ليس كافيا لحدوث التعلم بالملاحظة ما لــم يتم الانتباه لما تعرضه مثل هذه النماذج من أنماط سلوكية .

فالانتباه يعد عملية مدخلية أولية لحدوث التعلم الاجتماعي ويعتمد الانتباه المرتبط بالتعلم الاجتماعي بمجموعة من العوامل هي :

أ. خصائص النموذج : أن انتباه الفرد إلى نموذج معين وما يعرضه من أنماط سلوكية يتأثر إلى درجة كبيرة بخصائص النموذج من حيث الجاذبية المتبادلة والرعاية .

ب. خصائص الشخص الملاحظ : أن درجة الانتباه إلى سلوكيات النماذج تتفاوت من فــرد إلـــى آخر تبعاً لعدد من الخصائص مثل مستوى مفهوم الذات والاستقلالية .

ج. ظروف الباعث : تلعب ظروف الباعث دوراً بارزاً فــي عمليــة الانتبــاه إذ أن مثــل هــذه الظروف ربما تعزز أو تعيق عملية الانتباه وعموماً فإن وجود باعث لدى الفرد لتعلم سلوك مــا من شأنه أن يزيد في درجة الانتباه إلى سلوك النماذج .

ثانياً : الاحتفاظ Retention :

يتطلب التعلم بالملاحظة توفر قدرات لدى الملاحظ تتمثل في القدرة على التمثيل الرمزي للأنماط السلوكية وتخزينها على نحو لفظي أو حركي أو تعبيري في الذاكرة فعدم توفر مثل هذه القدرة تجعل ملاحظة سلوك النماذج عديمة النفع .

ثالثاً : الإنتاج أو الاستخراج الحركي : Production ormotor electing

للكشف عن حدوث التعلم بالملاحظة لدى الأفراد يتطلب توفر قدرات لفظية أو حركيــة لديهم لترجمة هذا التعلم في سلوك أو أداء خارجي قابل للملاحظــة والقيــاس أن عــدم تــوفر المهارات الحركية أو القدرات اللفظية ينطوي على عدم تــوفر الفــرد علــى أداء الاســتجابات المتعلمة وهذا الأمر يتطلب توفر عوامل النضج من جهة وتوفير فرص الملاحظــة والممارســة من جهة أخرى .

رابعاً : الدافعية Motivation :

يعتمد التعلم بالملاحظة على وجود دافع لدى الفرد لتعلم نمط سلوكي معــين أن غيــاب الدافعية من شأنه أن يقلل مستوى الانتباه والاهتمام بما يعرضه الآخرون من نماذج سلوكية كمــا

يتوقف الدافع على عدد من العوامل مثل التعزيزية والعقابية وكذلك العمليات المنظمة ذاتياً أي التعزيز الداخلي .

مصادر التعلم الاجتماعي :

يورد (الزغلول، 2003 : 138 – 139) مصادر التعلم الاجتماعي على النحو الآتي :

1. التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية .

يمكن أن يتم تعلم العديد من الخبرات والأنماط السلوكية من خلال التفاعل اليومي المباشر فنحن نتعلم من خلال التفاعل مع الوالدين والأقران وأفراد المجتمع الذي تعيش فيه .
وتعلم اللغة واللهجة والمهارات اللفظية الأخرى فهي يتم تعلمها من قبل الأفراد على نحو مباشر من خلال التفاعل الاجتماعي مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه .

2. التفاعل غير المباشر ويتمثل في وسائل الأعلام المختلفة (السينما – التليفزيون – الراديو) ، ومن خلال هذه الوسائل يتم تعلم الكثير من الأنماط السلوكية إذ أن مثل هذه الوسائل تعد أدوات إعلامية مؤثرة في السلوك ويصنف التعلم الذي يتم من خلال التليفزيون والسينما بالتمثيل من خلال الصور .

هذا وتشير الدلائل على أن أشكال التوضيح المعتمدة على المادة المحسوسة أو الصور هي أكثر قدرة على نقل حجم معلومات أكبر مقارنة بالأشكال المعتمدة على الوصف اللفظي وأشارت نتائج العديد من الدراسات أن التلفزيون يشكل مصدراً مهماً لتعلم الأنماط السلوكية ولا سيما العنف والسلوك العدواني .

3. مصادر غير مباشرة أخرى يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية :

وذلك على اعتبار أن مثل هذه الأنماط يتم تمثلها رمزياً على نحو معين ومن هذه المصادر القصص والروايات الأدبية والدينية وكذلك من خلال عمليات تمثل الشخصيات الأسطورية والتاريخية .

أنواع المهارات الاجتماعية :

لقد اورد (الجبري والديب، 1998 : 69 – 70) بعض المفاهيم التي أضافها كلا من جونسون وجونسون الخاصة بالمهارات الشخصية والاجتماعية التي يمكن الاستعانة بها في المواقف التعاونية وهي :

1. مهارة الثقة : وتعني قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره وآرائه بوضوح والتي يتقبلها زملائه بالتأييد والترحيب وتتضمن مهارة الثقة نوعين من السلوك هما :

الأول : الوثوقية Trusting

وتعني القدرة على الانفتاح والمشاركة في الأفكار والمعلومات بحرية وتأييد من الآخرين.

الثاني : **الجدارة بالثقة Trust Worthiness** :

وتعنى أن يكون الآخرون قادرون على التعبير عن أفكارهم بوضوح والتي تنال التأييد والتشجيع من الآخرين في جو يسوده المرح والاطمئنان .

2. مهارة الاتصال : وتعني قدرة الفرد على أن يتصل بزملائه ويبادلهم أفكاره ويشاركهم في المعلومات التي يحتاجون إليها ويحاول كل فرد فهم أفكار الآخرين وأشعارهم حتى يتمكنوا من الوصول إلى الهدف المشترك .

3. مهارة تتالي الأدوار Taking Turns :

وتعني السماح لاي عضو في الجماعي بالقيام بدوره لأداء مهمته وينتظر زملاءه مدة معينة عند أداء دورهم ويعطونه فرصة لإنجاز مهمته ثم يؤدي الآخرون دورهم بالطريقة نفسها.

4. مهارة القيادة :

وتعني القدرة على المحافظة على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد داخل الجماعة بفعالية كما تعني التأثير المتبادل بين أفراد الجماعة من أجل تحقيق الهدف المشترك .

5. مهارة حل الصراع Conflict Resolution :

وتعني القدرة على حل الآراء المتباينة بين الأعضاء داخل الجماعة والوصول إلى اتفاق يرضي جميع أفراد الجماعة .

6. مهارة تشغيل الجماعية Group Processing :

وتعني قدرة أعضاء الجماعة على استخدام الإجراءات التجريبية الخاصة بالتعاون أثناء تعلم المادة الدراسية .

وقدم كذلك (أبو هاشم وحسن، 2004 : 150 – 151) مجموعة أخرى من أهم المهارات الاجتماعية هي :

1. مهارات المشاركة : حيث نجد بعض التلاميذ ذوي مهارات اجتماعية قد لا يكون الآخرون على استعداد أو غير قادرين على المشاركة وأحياناً يكون التلاميذ الذين يتجنبون العمل الاجتماعي خجولين وكثيراً ما يكون الخجولين أذكياء جداً ولكنهم قد يعملون بمفردهم مع شخص آخر وهؤلاء يجدون صعوبة في العمل مع الجماعة وهناك التلميذ النمطي الذي يختار بسبب أو آخر أن يعمل بمفرده ويرفض المشاركة في المشروعات الجماعية التعاونية .

2. المهارات الجمعية : تتوفر لدى معظم الناس خبرات العمل في جماعات كان أعضاءها مريحيين ولديهم مهارات اجتماعية جيدة ولكي يكون عمل الجماعة جيدة يجب أن يتعلموا المهارات الاجتماعية ليتفاعلوا بنجاح مع الجماعة .

3. **التعاون** : يعد التعاون أسلوباً من أساليب السلوك الاجتماعي وتقتضي طبيعته التفاعل بين الأفراد لتحقيق هدف مشترك وينتج عن ذلك الاهتمامات المشتركة بينهم وروح الصداقة ومشاعر السعادة وزيادة الاتصال والمساعدة وتنسيق الجهود .

أولاً : عناصر المهارات الاجتماعية (الكفاءة الاجتماعية)

قدم (فرج ،2003 : 51) تلك العناصر للمهارات الاجتماعية على النحو الآتي :

1. **مهارات توكيد الذات** : وتتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر ، والآراء والدفاع عن الحقوق وتحديد الهوية وحمايتها ومواجهة ضغوط الآخرين .

2. **مهارات وجدانية** : مثل المشاركة الوجدانية والتعاطف التي تعمل على تيسير أقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين وإدارة التفاعل معهم .

3. **المهارات الاتصالية وتنقسم إلى قسمين :**

أ. **مهارات الإرسال** : وتعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظياً أو غير لفظي من خلال عمليات نوعية مثل التحدث والحوار والإشارات الاجتماعية .

ب. **مهارات الاستقبال** : وتعنى مهارة الفرد في الانتباه وتلقي الرسائل والهاويات اللفظية وغير اللفظية من الآخرين وإدراكها وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها .

ج. **مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية** : وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي خاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد .

ثانياً : الأبعاد الأساسية للمهارات الاجتماعية

يذكر (المخطي ، 2006 : 2 – 7) تلك الأبعاد على النحو الأتي :

1. **المهارات الاجتماعية العامة** : وتشمل السلوكيات المختلفة المقبولة اجتماعياً والتي يمارسها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي أثناء التفاعل مع الآخرين .

2. **المهارات الاجتماعية الشخصية** : ويقصد بها التعامل بشكل إيجابي مع الأحداث والمواقف الاجتماعية .

3. **مهارات المبادأة التفاعلية** : وتشمل المبادرة بالحوار والمشاركة والتفاعل .

4. **مهارة الاستجابة التفاعلية** : وتشمل القدرة على الاستجابة لمبادرات الغير من الحوار وطلب المساعدة أو المشاركة .

5. **المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المدرسية** : وتتمثل في إظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع أفراد وأحداث البيئة المدرسية وتشمل التعاون مع الطلاب والمعلمين وطاقم الإدارة

6. **المهارات الاجتماعية المتعلقة بالبيئة المنزلية** : وتشمل جميع العلاقات داخل الأسرة .

فقد قدم ريجيو Riggio عدد آخر من الأبعاد الأساسية للمهارات الاجتماعية هي :

1. العبير الانفعالي : والذي يتضمن مهارة الاتصال بالمشاعر والاتجاهات .
2. التعبير الاجتماعي : والذي يتضمن مهارة التعبير اللفظي كالعلاقة اللفظية وبدء المحادثات .
3. الضبط الانفعالي : ويتضمن القدرة على تنظيم المظاهر غير اللفظية .
4. الضبط الاجتماعي : والذي يتضمن القدرة على تنظيم السلوك ولعب الادوار الاجتماعية .
5. مهارة الحساسية الانفعالية : وتتضمن قراءة انفعالات .
6. الحساسية الاجتماعية : والتي تتضمن وعياً بقواعد السلوك الاجتماعي وآدابه .
7. المراوغة الاجتماعية : وتتضمن مهارة أحداث تغيرات في عناصر الموقف التفاعلي للحصول على نتائج مقبولة هذه المهارات الأساسية ينظر إليها في أطار مهارات الاستقبال والإرسال والتحكم في عملية الاتصال الاجتماعي والبينشخصي وذلك من خلال مجالين هما :

أ. المجال الاجتماعي أو النطاق اللفظي .

ب. المجال الانفعالي أو النطاق غير اللفظي .

(الدليم، 2005 – 12 – 13)

وظائف المهارات الاجتماعية :

تتجسد المهارات الاجتماعية في جميع الأنشطة العملية والبيئة ومن ثم يصبح من الصعب حصر تلك الأنشطة في تقسيم واحد وبدلاً من ذلك يمكن عرض قائمة لأحد عشر وظيفة للمهارات الاجتماعية هي : (سرحان، 2003 – 245)

1. المبادأة : لأحداث تفاعل مستمر أو بداية لتفاعل جديد .
2. تنظيم الذات : بمعنى إدارة السلوك الذاتي دون إتباع تعليمات من قبل الآخرين .
3. أتباع القواعد : أي إتباع القواعد والإرشادات والأنشطة اليومية .
4. تقديم تغذية عكسية إيجابية من خلال تقديم الدعم للآخرين .
5. تقديم تغذية عكسية سلبية من خلال تصحيح الآثار السلبية .
6. الوصول إلى الحلول الموقفية ، أي الوصول إلى دلائل واستجابات مرتبطة بالموقف .
7. الحصول على معلومات وتقديم مساعدة للآخرين .
8. الطلب والقبول أي قبول المساعدة من الآخرين وطلب المساعدة .
9. الوصول إلى خيارات أي الوصول إلى البدائل المختلفة المتاحة أو التي يمكن أتاحتها .
10. مواجهة المواقف السلبية بمعنى ابتكار استراتيجيات بديلة لمواجهة المواقف السلبية .
11. الإنهاء بمعنى الانسحاب من التفاعل أو النشاط .

وتذكر (بهادر، 1990 : 48) أهمية المهارات الاجتماعية على النحو الآتي :

- المهارات الاجتماعية عامل مهم في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التـــي ينتمـــون إليها.

- المهارات الاجتماعية تفيد الأطفال في التغلب على مشكلاتهم وتوجيـــه تفـــاعلهم فـــي البيئـــة المحيطة .

- يساعد اكتساب الأطفال لتلك المهارات على استمتاع هؤلاء الأطفال بالأنشطة التي يمارسونها وتحقيق الحاجات النفسية لهم .

- تساعد المهارات الاجتماعية الأطفال على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الـــذاتي والاعتمـــاد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ .

- تساعد المهارات الاجتماعية على اكتساب الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في الأعمـــال التـــي تتفق وقدراتهم وإمكانياتهم .

- تساعد على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية الجسمية .

- المهارات الاجتماعية تجعل التعامل مع الآخرين فعالاً تجعل الإنسان قـــادراً علـــى مواجهـــة الآخرين وتحريكهم وإقامة العلاقات الناجحة وعلى إقناع الآخرين والتأثير فيهم وجعلهم راضـــين عن تصرفاتهم (دانييل جولمان ، 2000 : 166) .

- تعمل المهارات الاجتماعية على تحقيق التوافق النفـــسي والاجتمـــاعي مـــع أحـــداث الحيـــاة الضاغطة بصورة إيجابية (علي عبد السلام ، 2001 : 58) .

ومن خلال العرض السابق تتضح الأهمية الكبرى للمهارات الاجتماعية علـــى مختلـــف المستويات كما يلي : -

أ. **المستوى الأسري** : حيث يستطيع الطفل من خلال المهارات الاجتماعية أن يحظـــى بقبـــول الآباء والأخوة فيتفاعل معهم ويتفاعلون معه بشكل مثمر في جو من الألفة والمودة .

ب. **المستوى التعليمي في المدرسة** : حيث يواجه الطفل عالم جديد أوسع من محيط الأسرة فلا احترام إلا من خلال فن التعامل مع الآخرين ، فمن خلال فن المهـــارات الاجتماعيـــة يـــستطيع الطفل أن يفهم معلمه وأن يستجيب له .

ج. **المستوى العام** : فالمهارات الاجتماعية بالنسبة للطفل هي الأداه التي تمكن الفرد من التعامل مع الآخرين

آلية تعلم المهارات الاجتماعية :

قدم (مرشد، 2003 : 86 – 87) آليات تعلم المهارات الاجتماعية وهي علـــى النحـــو التالي :

1. التعليمات : Instructions

وفيها يتم تقديم التعليمات الخاصة بكل مهارة التي يريد أن يقدمها المعالج إلى العميل .

2. النمذجة : Modeling

تستخدم النمذجة لمساعدة العميل في تعلم السلوكيات الجديدة ويستطيع المرشد النفسي أن يستخدم النماذج السمعية أو النماذج الفيلمية أو نماذج الحياة ليكون العميل قادر على ملاحظة السلوك المرغوب

3. لعب الأدوار Role Playing :

لعب الأدوار في حد ذاته ليس غريباً أو فريداً من السلوك فكل العلاقات بي الأشخاص تتضمن لعب الأدوار ولعب الأدوار ينمي القدرة والثقة في التعبير عن المشاعر والأفكار .

4. التدعيم Reinforcement

إذا كان من شأن حدث ما (نتيجة) تعقب اتمام استجابة (سلوك) أن يزداد احتمال حدوث هذه الاستجابة مرة أخرى يسمى هذا الحدث اللاحق مدعماً أو معززاً وقد يشمل النتيجة التي تعقب استجابة ما على ظهور حدث سار أو على استبعاد حدث منفر ويطلق على التدعيم في الحالة الأولى التدعيم الإيجابي وفي الحالة الثانية (التدعيم السلبي) .

5. الممارسة :

وفيها يتم أعطاء العميل الواجبات المنزلية Home Work لممارسة المهارات التي تعلمها حيث يكون العميل قد اكتسب بعض المهارات التي تساعده على الممارسة خارج جلسات العلاج ومناقشة ذلك قبل الجلسة الجديدة .

كما وضع جونسون وجونسون (1982 – 1988) نظرية للمهارات في التعاون أشارا فيها إلى عدة مفاهيم يمكن الاستفادة منها في المواقف التعاونية :

وقد أورد (الجبري والديب ، 1998 : 68 – 70) تلك المفاهيم على النحو التالي :

أ. مفهوم الاعتماد الإيجابي المتبادل Positive Interdependence :

ويعني أن كل عضو يكون متأثراً بأفعال الأعضاء الآخرين في الجماعة وبذلك يدرك الأفراد أنهم يعملون معاً ويساعد بعضهم البعض لتحقيق هدف مشترك .

ب. مفهوم الاعتماد المتبادل في المصدر Resource Interdependence :

ويهتم بتقسيم المواد التعليمية والمصادر والمعلومات بين أعضاء الجماعة .

ج. مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء المهام والأدوار Task Interdependence , Role Interdependence :

ويعتمد على تقسيم العمل بين أعضاء المجموعة كي يقدم كل عضو في الجماعة بدور مختلف عن زميله .

د. مفهوم الاعتماد المتبادل في المكافأة Reward Interdependence :

ومعناه أن المكافأة توزع على أعضاء الجماعة التعاونية بالتساوي بناء على إسهام كل عضو بمهمته في الهدف العام .

هـ. مفهوم تفاعل الوجه – للوجه Face to Face Interaction :

وينشأ هذا التفاعل من خلال الاعتماد الإيجابي المتبادل ويتمثل في تبادل الحوار والمناقشة بين التلاميذ والذي يؤثر في النواتج المعرفية بالوجدانية .

وركزا في هذه النظرية على القابلية للمساءلة الفردية Individual Account Ability :
وتعني أن كل عضو في الجماعة يكون مسئولاً عن تعلمه وتعلم الأعضاء الآخرين في الجماعة.

طرق وأساليب اكتساب المهارات الاجتماعية :

يقدم كلاً من (الجبري والديب ، 1998 : 75 – 76) تلك الأساليب بطريقة واضحة ولكن بداية عد التفكير في إكساب الأطفال للمهارات الاجتماعية فمن المنطقي أن نفهم أولاً ماذا نعني بكلمة اكتساب وهل لها علاقة بالتعلم وثانياً ما معنى كلمة مهارة ومن ثم نتعرف بعد ذلك كيفية إكساب المهارات الاجتماعية Social Skills ، وما هو أهمية إكسابها ثم كيفية اكتساب المهارات التعاونية وما هي متطلبات التعاون بصفة خاصة .

الاكتساب : هو عملية تدريب الفرد على القيام بعمل شيء ما وممارسته له لتنمية بعض أنواع من التفاعل بين الأفراد .

وقد يستخدم مصطلح الاكتساب بمعنى التعليم حيث أن التعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة أو اكتساب خبرة معينة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي ولذلك فالتدريب أو الممارسة Practice شرط من شروط التعلم ولذلك لا يتحقق التعلم دون تدريب للاستجابة وممارستها حتى تحقيق اكتساب المهارة المطلوبة ويساعد التدريب على الأداء وممارسته وعلى استمرار الارتباط بين الاستجابة والمثير ولفترة أطول ليؤدي إلى تحقيق التعلم .

وبعد عرض تعريفات للتعلم والأداء يمكن أن نقول بأن المهارة تعني السهولة والدقة في أداء أي عمل من الأعمال نتيجة لعملية التعلم لذلك نقول بأن التعلم يساعد على اكتساب المهارة . وأوضحت فيلا البيلاوي (1982) أنه من المفيد أن نميز بين التعلم واكتساب السلوك وين ممارسته أو أدائه فتعلم استجابة جديدة أو اكتسابها يخضع للتنظيم بواسطة عمليات حسية ومعرفية ، وهناك من عرف المهارة بأنها نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين وتصبح هذه المهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع آخر أو يقوم بنشاط اجتماعي يتطلب مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو وليصحح مسار نشاط لتحقيق بذلك هذه الموائمة .

والبعض الآخر عرفها على أنها (المهارة) تلك الخطوات والتدريبات التي يمر بها الطفل لتحسين أدائه وكفاءته في اكتساب التعاون .

وتثار أسئلة كثيرة عن كيفية تعلم المهارة الاجتماعية ؟ أو لماذا يتعلم الطفل المهارة الاجتماعية ؟

وبخصوص ذلك يرى ستيفز وآخرون (1982) أن تعلم المهارات الاجتماعية للأطفال مثل تعلم القراءة والحساب والعلوم الأساسية الأكاديمية الأخرى .

كما ينبغي أن يكون تعليم المهارات جزءاً من المناهج الدراسية وأن لا يمل ذلك لأن تعلمها مهم في علاج المشكلات الاجتماعية التي تنشأ بين التلاميذ في الفصل الدراسي .

ويضاف إلى ذلك أنه لا توجد مهارة مهمة للإنسان أكثر من المهارة التعاونية فمعظم التفاعلات الإنسانية ناشئة من التفاعلات التعاونية فالتعاون له أهمية لأنه أساس التفاعل البشر ولذلك فالمهارات التعاونية ضرورية للأفراد وينبغي أن يتقنوها وبناء على ذلك .

قدم (الجبري والديب ، 1998 : 77) أسلوبان لتعلم المهارات الاجتماعية هما :

أ. التعلم المباشر : وفيه تعلم المهارات الاجتماعية بأسلوب تعلم المهارات الأكاديمية نفسه .

ب. التعلم غير المباشر : وله ثلاثة استراتيجيات في تعلم المهارات الاجتماعية وهي :

1. التعزيز الاجتماعي .
2. التوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية .
3. التوقعات المدركة للنواتج والنموذج الاجتماعي .

خطوات العمليات الإستراتيجية :

الخطوة الأولى : تحديد السلوك الاجتماعي المراد تعليمه وذلك بتعريفه ومراحل تطوره والظروف التي تثير حدوثه .

الخطوة الثانية : تقدير الأهداف السلوكية له وذلك بتقديم المهارة وتقدير مستوى أداء التلاميذ فيها والتي تكون ناشئة من احتياج التلاميذ لها في المواقف الاجتماعية .

الخطوة الثالثة : تقيم مدى فاعلية إستراتيجية تعلم المهارات الاجتماعية

أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية :

قدم كلاً من (الجبري والديب ، 1998 : 79 – 80) أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية على النحو التالي :

1. إستراتيجية التعزيز الاجتماعي Social Reinforcement Strategies :

يشير سكنر Skiner إلى أن المعززات الاجتماعية ذات فعالية في دراسة الاشتراط الإجرائي ويركز على التغيرات السلوكية التي يحدث نتيجة المباشرة والتي تعقبها مكافأة للاستجابات التي تبرهن على نجاحها وتميل إلى التكرار بينما تميل الخبرات إلى لتضاؤل .

ويتم تعزيز الاستجابة التي تقترب من الهدف ولو جزئياً حتى تحقق الأداء المطلوب .

وقدم سكنر جدولاً للتعزيز ميز فيه بين نوعين من التعزيز :

أ. النوع الأول (التعزيز المستمر) :

ويقصد به تعزيز الاستجابة في كل مرة يصدر منها .

ب. النوع الثاني (التعزيز المتقطع) :

ويقصد به تعزيز الاستجابة في بعض مرات حدوثها دون البعض الآخر .

ويتم التعزيز على فترات زمنية ثابتة أو متغيرة ويسمى ذلك جدول النسب الثابتة والمتغيرة وقد يكون التعزيز هنا وتعزيزاً إيجابياً أو سلبياً .

وبخصوص تلك التعزيزات يقترح باندورا Bandura أن الإقناع اللفظي أكثر فاعلية حيث يرتبط بالأداء الناجح فعندما يستطيع فرد القيام بنشاط معين وينجح في أداء هذا النشاط الذي اقترن بمكافأة لفظية فيمكن أن نزيد فعالية هذا الأداء في المستقبل .

2. إستراتيجية توقع النواتج Contingency Contracting Strategies :

تدور فكرة توقع النتائج حول نتيجة الخبرات السابقة فقد يتوقع الطفل أن تصرفات أدائية محددة له ستكافأ بناء على التوقعات السابقة وهذه الفكرة هي ما قامت عليه نظرية روتر Rotter في التعليم الاجتماعي حيث أكد على التوقعات الذاتية لدى الفرد بشأن النواتج المستقبلية وعلى القيمة الذاتية للتدعيمات في الموقف النفسي الذي يمر به الفرد وتتوقف عملية احتمال حدوث نوع معين من السلوك على توقعات الفرد التي تتعلق بالنواتج أو المترتبات الناشئة عن سلوكه وعن القيم المدركة لتلك النواتج .

كما أن هذه الإستراتيجية تعتمد على استخدام مفهوم الأداء والتفاعل والتوقع معاً لتفسير العمليات الاجتماعية داخل الجماعة .

3. إستراتيجية النموذج الاجتماعي Social Modeling Strategies :

انتقد باندورا Bandura الأسلوبين السابقين في تعلم المهارات الاجتماعية وعرض أسلوباً آخر من خلال نظريته في التعليم الاجتماعي واعتقد أن المعززات العقبات لا يحققان تقوية للسلوك أو أضعافه أوتوماتيكياً وأن التعزيز لا يفسر على نحو تام والأساليب التي تم بها اكتساب السلوك والمحافظة عليه أو تعديله ويرى أن سلوك الإنسان لا يسيطر عليه التعزيز الخارجي المباشر بل يمكن أن تكون هناك خبرات سابقة تميل إلى توقع أنواع معينة من السلوك سيكون له إثر في حدوثها ويؤدي سلوك آخر إلى نتائج لا يرغب فيها الإنسان وأخرى ثابتة أو تأثيرها ضئيل أو ثابت.

ويرى باندورا Bandura أن السلوك يمكن اكتسابه دون استخدام التعزيز الخارجي فيمكن أن يتعلم الفرد كثيراً من سلوكه الذي يظهره من خلال القدرة الحسنة أو المثل الأعلى له

ويمكن ملاحظة ذلك في سلوك الآخرين في أفعالهم كما يمكن أن يكتسب السلوك عن طريق التعلم بالملاحظة .

وافترض في نظريته أن الفرد يعمل كي يحصل على مكافأة ويتجنب أي عقوبة وفقاً لتنشئة الذات ويمكن أن تكون المكافآت نابعة من الذات ولكنها تكون غير كافية لاحتياج الفرد إلى حوافز تصدر عن العوامل الخارجية .

كما ميز باندورا Bandura بين توقعات الفعالية وتوقعات النتيجة وأوضح أن الفعالية تشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين بينما توقعات النتيجة تشير إلى تنبؤ الفرد بالنتيجة المحتملة لهذا السلوك .

فهذا الأداء لا يتم بالتعزيز في حد ذاته بل يتوقع تعزيزها في الأداء .

وقدم باندورا Bandura أربع عمليات أساسية للتعلم بالملاحظة :

أ. الانتباه : فلكي يتعلم الأطفال ينبغي أن يراقبوا النموذج مراقبة دقيقة .

ب. الحفظ : ويمجد حينما يتعين على الطفل تحويل السلوك الملاحظ إلى صورة ذهنية يختزنها في الذاكرة .

ج. الأداءات الحركية : وتوجد حينما يتعين على الطفل أن يكون قادراً على تقليد النموذج حركياً.

د. الدافعية : وتوجد حينما يكون لدى الطفل الميل إلى تقليد النموذج .

وذكر باندورا Bandura ثلاثة أنواع من تأثيرات النموذج التي تحدث على النحو الآتي :

1. الكف أو عدم الكف : وذلك بتقبل النموذج أو زيادة الاستجابة المعرفية عن الطفل .

2. التسهيل : وذلك بتشجيع الطفل على استخدام المهارات التي يملكها فعلاً عند ملاحظة الآخرين له .

3. تعلم استجابة جديدة : وفيها يحرص الطفل على الاستجابة الجديدة والاختبار الدقيق للأجزاء التي يمكن تقليدها من السلوك الذي يشاهده ويتوقف هذا على خبرات الطفل المعرفية السابقة وعلى مهاراته الجسمية المتاحة له وعلى درجة انتباهه واهتمامه وهناك صفات تتساوى في أهميتها في تحديد الدرجة التي سوف يقلد بها الطفل وهي خصائص النموذج كالعمر أو المكانة الاجتماعية والجنس والدفء والكفاءه .

وأضاف (السرطاوي والشخصي ، 1999 : 131 – 132) أساليب أخرى أطلق عليها : أساليب التدخل الأكاديمي والمعرفي ونذكر منها ما يلي :

1. الاستراتيجيات السلوكية المعرفية Cognitive – Behavioral Strategies :

وتهدف هذه الإستراتيجية السلوكية المعرفية إلى زيادة القدرة على ضبط النفس من خلال مراقبة الذات والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي .

أ. مراقبة الذات Self – Monitoring :

ويتضمن أسلوب مراقبة الذات تعليم الطلاب فحص سلوكياتهم بصورة واعية ومقصودة وقد استخدم هذا الأسلوب بنجاح في زيادة معدل ممارسة الطلاب للسلوكيات المرغوبة مثل الاستذكار والاشتراك في المناقشة داخل غرفة الفصل ، أن مراقبة الذات تحقق أقصى فاعلية في التأثير على السلوك وبالنسبة لمعظم التطبيقات في غرفة الدراسة فإن أسلوب مراقبة الذات يعد أحد الجهود المتعددة المستخدمة في تعليم المهارات الاجتماعية .

ب. التقييم الذاتي Self – Evaluation :

يعد أسلوب التقييم الذاتي برنامجاً يتضمن تعليم الطلاب مقارنة سلوكياتهم مع المعايير السلوكية التي تم تحديدها مسبقاً وهنا يتم تعليم الطلاب كيفية مقارنة أدائهم للسلوك موضع الاهتمام مع معدل حدوثه قبل التعلم .

ج. التعزيز الذاتي Self – Reinforcement :

يستخدم أسلوب التعزيز الذاتي (أو العقاب الذاتي) لتعليم الطلاب تزويد أنفسهم بتغذية راجعة سواء إيجابية أو سلبية .

التدريب على المهارات الاجتماعية Social Skills Training :

لقد تزايد التأكيد خلال السنوات القليلة الماضية على أهمية تدريب المهارات الاجتماعية .

ويؤكد (السرطاوي والشخصي ، 1999 : 128) أن هذا التوجه يستند إلى الاعتراف بأن المهارات الاجتماعية قد تحتل نفس أهمية المهارات الأكاديمية في تحقيق النجاح سواء في المدرسة أو غيرها نم المواقف البيئة المختلفة ويبدو أن بعض الأطفال يفتقرون إلى المهارات المناسبة التي تجعل الآخرين يتقبلونهم تقبلاً إيجابياً وتنطوي عملية تدريب المهارات الاجتماعية على تركيبة تضم بعض التوجهات النفسية التربوية التقليدية حول التأثيرات المعرفية الوجدانية على السلوك بالإضافة إلى بعض فنيات تعديل السلوك الحديثة ، كما توجد علاقة بين تدريب المهارات الاجتماعية وبرامج أخرى مثل التربية التقدمية والتربية الأخلاقية بالإضافة إلى التربية الوجدانية .

كما أن مناهج المهارات الاجتماعية تميل إلى التأكيد على تعليم الطفل السلوك الذي يمكن أن يتقبله الآخرون ويعززونه .

وغالباً ما تستخدم استراتيجيات سلوكية معينة مشتقة من نظرية التعلم الاجتماعي في تعليم المهارات الاجتماعية وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا Bandora) على دور التعلم العرضي من خلال ملاحظة النماذج السلوكية .

وضح (المخطي ، 2006 : 3-4) آليات التدريب على النحو الآتي :

1. التدريب على المهارات الاجتماعية كإستراتيجية علاجية :

حيث أن العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية والتربوية ترتبط بالقصور في المهارات الاجتماعية وهذا ما أثبتته الدراسات النفسية التي أجريت حيث تبين من النتائج أن العديد من الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والخجل والخوف والانسحاب مرتبط بقصور في المهارات الاجتماعية وكذلك العديد من الاضطرابات السلوكية مثل النشاط الزائد ... الخ .

2. استخدام المهارات الاجتماعية كإستراتيجية نمائية :

يمكن استخدام المهارات الاجتماعية بهدف استغلال قدرات الأفراد وتقوية صحتهم النفسية أي قد ندرب الطلاب الذين لا يعانون من أي اضطرابات سلوكية أو نفسية والهدف الاسمي هو تحسين السلوكيات الاجتماعية لديهم مثل مهارة حل المشكلات ومهارة ضبط النفس ومهارة التعاون ... الخ

3. استخدام برامج المهارات الاجتماعية كإستراتيجية وقائية :

وتقع هذه الإستراتيجية على عاتق المرشد النفسي في المدرسة ليحصر الطلاب المهيئين للمشكلات النفسية والسلوكية ولديهم استعداد للانحراف فيسعى المرشد لتدريبهم على تأكيد الذات والتعبير عن الرفض لرغبات الآخرين .

وقدم كذلك (فرج، 2003 : 85-88) آليات للتدريب على المهارات الاجتماعية وجزءها في الآتي:

1. التدريب على تعديل الإدراك الاجتماعي :

أن الإدراك الاجتماعي يعنى القدرة على الالتقاط وتفسير الهاديات غير اللفظية التي يصدرها الآخرون في موقف التفاعل الاجتماعي وأن تمييز الهاديات والتقاطها يعد عنصراً مميزاً للماهرين اجتماعياً .

2. التدريب على عمليات الغزو :

ونقصد بالغزو هنا عمل استدلالات واستنتاجات حول أسباب سلوك الفرد والآخرين والأحداث فالفرد يهدف إلى مساعدة الفرد على تعديل تصوراته في وجهة إيجابية حول أسباب ومعاني الظواهر الاجتماعية وزيادة وعي الفرد بعدم الوقوع فيها .

3. التدريب على الاستدلال الاجتماعي :

هناك العديد من مصادر الخطأ في عمليات الاستدلال الاجتماعي المعيارية والمختصرة من شأن الوعي بها وتدريب الأفراد على تلافيها أن يجنب الفرد الوقوع في العديد من المشكلات في العلاقات الشخصية الناجمة عن تلك الأخطاء واحتمال التغلب عليها في حالة حدوثها .

ومن بين تلك الأخطاء التفكير السحري التفاؤل والتشاؤم غير الواقعي ... الخ .

4. التركيز على تغيير البنية المعرفية :

ويتم ذلك من خلال إعادة التشكيل في الاتجاه الصحيح للبنية المعرفية وتعديل المعتقـدات غير المنطقية أو استبعادها وإحلال أخرى منطقية حتى تساعد الفرد على التوافق فـي علاقاتـه الاجتماعية وتدريب الفرد على إصدار المزيد من العبارات الايجابية بدلاً من السلبية .

ويرى الباحث من خلال العرض السابق للإطار النظري للكفاءة الاجتماعية أهمية دورها في حياة الأطفال وإسهاماتها في تشكيل سلوكهم ، ولقد أكد الكثير من علماء النفس والتربية انـه من الأسس الرئيسية للاضطراب النفسي لدى الأطفال القصور في المهارات الاجتماعية بكل مـا يرتبط به من جوانب ضعف في التفاعل الاجتماعي الايجابي .

ولعل الكثير من مشكلات طلابنا التي لاحظتها من خلال عملي كمرشـد تربـوي فـي المدارس الحكومية تعود لفقدانهم المهارات الاجتماعية مثل حالات القلق الاجتمـاعي والخجـل والعدوان والأرق والصداع التي تنعكس بدورها على سلوك الطلاب داخـل المدرسـة بحيـث يظهرون عند التعبير الايجابي نحو زملائهم قبل إظهار الحـب والمـودة والاهتمـام ومعالجـة مشكلاتهم والتعامل معها بطريقة صحيحة وسليمة وآمنة في نفس الوقت .

ومن هنا يرى الباحث أهمية الدراسة التي قام بها في تنمية المهارات الاجتماعيـة لـدى الطلاب الخجولين حتى يستطيعون التكيف مع زملائهم الآخرين داخل المدرسة وخارجها وذلـك من خلال تعليمهم وتدريبهم على الاحتكاك البصري وتبادل الحوار وتشجيع التفاعل الاجتمـاعي فيما بينهم من خلال أنشطة البرنامج وكذلك أنشطة المدرسة المختلفة .

ثانياً : الخجل

مقدمة الخجل

- **مفهوم الخجل (وتعريفاته)**
- **الفرق بين الخجل وبعض الاضطرابات المتداخلة معه .**
- **مكونات الخجل .**
- **نظريات التنشئة الاجتماعية**
- **أسباب الخجل وأشكاله .**
- **أعراض الخجل**
- **النظريات والاتجاهات المفسرة للخجل .**
- **الوقاية والعلاج من الخجل .**

مقدمة الخجل :

إن الخجل لدى الأطفال يلاحظه الكبار بسهوله ، فيدفع الخجل الأطفـال إلـى اجتنـاب الألعاب والانزواء ولا يميلون إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية ويشعرون بالخجـل عنـدما يتحدثون إلى الآخرين .

ويؤكد (مرشد ، 2003: 82) على أن الخجل مشكلة حقيقية يجـب أن تحظـى بمـا تستحق من البحث والاهتمام وخاصة بالنسبة للأطفال حتى لا تصبح مرضاً يـصعب علاجـه ، فالخجل يمكن أن يترتب عليه مشكلات عدة منها تجنب التواصل والارتباط بصداقات والغيرة في الأعماق أو الحسد عندما يجد الطفل أقرانه يلعبون بصورة طبيعية وكذلك ضعف الثقة بالنفس .

وترى (منى عبد الفتاح ، 2005 : 198) أن الخجل من المشكلات النفسية الهامة في مرحلة الطفولة لأن الطفل الخجول يفتقد المهارات الاجتماعية ولذا لا يستطيع الاندماج بـسهولة في الحياة الاجتماعية بالإضافة إلى أن الخجل قد يتطور إلى الأسوأ مما يؤدي إلـى اضـطراب شخصية ويصبح عاله على نفسه وعلى مجتمعه إذا لم يتوافر له الأمان وتقدم له المساندة لا سيما المساندة الترويحية للتخلص من خجله .

وتصف (نسيمة ، داود ونزيه ، حمدي ، 1989 : 199) الأطفال الخجـولين فتقـول غالباً ما يتجنب هؤلاء الأطفال غيرهم وهم عـاده جبنـاء يخـافون بـسهولة وغيـر واثقـين ومتواضعين ومتحفظون ومترددون في التزام أنفسهم بأي شيء وهم يتجنبون الألفـة والاتـصال بالآخرين وفي المواقف الاجتماعية لا يقومون بالمبادرة أو التطوع بـل يبقـون علـى الأغلـب صامتين أو يتحدثون بصوت خافت .

والخجل يظهر بشكل طبيعي في أعمار 5 أو 6 شهور وفي عمر سنتين وانتشاره واسـع جداً إذ أن حوالي 40% من المراهقين والراشدين يصفون أنفسهم بأنهم خجولون وغير قـادرين على الاتصال المناسب مع الآخرين .

إن الأطفال الأكثر جرأة Assertive يعبرون على أفكارهم وحقوقهم دون أن ينكـروا حقوق الآخرين ويتصفون على النحو الذي يحقق لهم الفائدة أما الأطفال الخجولين منهم حاسـون من أنفسهم ضعيفوا الاتصال ولا يقدمون أنفسهم بشكل جيد أنهم يشعرون بعدم الارتياح الـداخلي ويعانون غالباً من أعراض القلق وغير مستقرين ويرغبون في الابتعاد عن المواقف الاجتماعيـة كما أنهم غالباً ما يشعرون بالاختلاف والنقص معتقدين بأن الآخرين يفكرون بهم على نحو سيئ

وبأن الاتصال الاجتماعي سوف ينتهي بخبرة سلبية جداً فهذا الخوف من التقييم السالب غالباً ما يكون مصحوباً بسلوك اجتماعي غير مناسب يتضمن الارتباك وعدم البراعة ومحدودية اللغة وكثير من الأطفال الخجولين لا يشاركون في المدرسة أو المجتمع المحلي لكنهم يتصرفون على نحو مختلف في البيت إلا أن الوضع يصبح أكثر صعوبة عندما يكون هؤلاء خجولين في البيت أيضاً .

أن الأطفال الخجولين غالباً ما تعوزهم المهارات الاجتماعية فهم لا يبدون اهتماماً بالآخرين ولا يتصلون بهم إرسالا واستقبالاً ولا يظهرون تعاطفاً أو اعتباراً للغير مما يحول دون أن يرى الآخرين الصفات الجيدة لديهم .

ويشير (الشربيني ، 2001 : 90) إلى أن الطفل الخجول طفل بائس ليس لديه القدرة على التفاعل الاجتماعي أو الأخذ والعطاء مع الزملاء أو الكبار ويعاني الشعور بالنقص حينما ينظر إلى غيره أو يكون أمامه وربما كان هذا الطفل على مستوى مرتفع من النشاط والتفاعل مع الأخوة والأقارب وهنا نقول بأن الطفل خجول وليس لديه انزواء مرضي ، ويبدو على الطفل الذي لديه اضطراب تجنبي مثلاً وضوح الانكماش من إقامة علاقة أو الاحتكاك بالغرباء لدرجة تؤثر على دوره الاجتماعي وتبدو عليه علامات الانسحاب الاجتماعي والارتباك .

ويؤكد (الشربيني ، 2001 : 91) أن اضطراب التجنب لدى بعض الأطفال في الفئة العمرية 2 – 3 سنوات عقب انتهاء ظاهرة القلق من الغرباء المميزة لتلك الفترة العمرية وأحيانا يستمر لدى بعضهم حتى المدرسة الابتدائية لدى بعض الأطفال حينما يزداد الاحتكاك والتفاعل الاجتماعي وقد يتحسن تلقائياً بعض الأطفال بعد فترات من الشدة ولكن البعض الآخر يستمر معهم الحال حتى وهم بالغون ويتحول وقتها إلى إرهاب اجتماعي يؤدي إلى نقص في المهارات الاجتماعية .

واضطراب التجنب غير شائع وأن كانت نسبته لدى الإناث أعلى من نسبته لدى الذكور .

ويؤكد (على ، 2004 : 51) أن الطفل الخجول طفل غير آمن تنقصه المهارات الاجتماعية ويفتقر إلى الثقة بالنفس والاعتماد على الذات ، متردد وغير مبالي وكذلك منطوي على نفسه وغير مستقر يخاف بسهولة يتجنب الألفة والمبادرة والدخول في المغامرات الاجتماعية والاتصال مع الآخرين .

فيما يرى (فرحه ، 2000 : 123) أن الطفل الذي يستبد به الخجل تكـون حياتـه الـسلوكية مضطربة وتسوء سيرته فيفقد الثقة بنفسه ويصبح مشلول الإرادة والتفكير ويقع في قلق وبلبلـه ، إما بخصوص عقده الخجل فأنها تختلف من فرد لآخر ذلك لتعدد الأحوال والعوامل والظـروف الموضوعية التي تحيط بحياة كل إنسان .

ويوضح (فوده ، 2003 : 89) أن الطفل الخجول يجد صعوبة في تكـوين علاقـات طيبة مع من حوله أو عقد صداقات سريعة مع أقرانه واحياناً قد يفضي الخجـل بالطفـل إلـى الخوف والرهبة واضطراب الأعصاب وكذلك إلى الخوف من القيام بأي عمل خـشية الإخفـاق وقد يجد صعوبة في التركيز فيما يجري حوله ولا يعرف كيف يواجه الحياة .

ويجيب (عاقل ،1973 : 207) عن السؤال لماذا نخجل ؟

فيقول أن خجلنا ناتج دوماً عن الحياة الاجتماعية وسواء أكان السبب المباشـر لخجلنـا نقصاً في جسدنا أو سواء في سلوكنا أو تقصيراً من قبلنا إياً كان نوعه خيالياً أو حقيقياً ويرى أن سبب الخجل انتباه الناس الموجه إلينا ولعلي لا أبالغ حين أقول أن أكثر النـاس خجـلاً يـدخل اجتماعاً دون خوف أو خجل إذا تأكد أن ما من أحد ينتبه إليه أن الخجل يرتبط بوجود أشـخاص لا نعرفهم أو نعرفهم معرفة بسيطة أو نعلق أهمية على رأيهم فينا .

وتعلق (المخزومي ورضا ، 2004 : 46) على خجل الأطفـال بقـولهن أن الآبـاء والأمهات يشكو كثيراً من إصابة أطفالهم باضطرابات في السلوك منها الخجل ولا يدرون بـأنهم ساهموا في زرع هذا السلوك في نفوس أطفالهم فالطفل الذي يتعرض لانتقادات من قبل الكبـار ينشأ ضعيف الثقة في النفس ، ويسيطر عليه الخوف والخجل من إبداء رأيـه أو التحـدث أمـام الآخرين كما أن من الآباء من يتدخل في الأمور الصغيرة والكبيرة في لهو الطفـل ولعبـه ولا يتركون لأطفالهم حرية اللعب والاعتماد على النفس .

وينشأ بعض الأطفال في بيئة عائلية تفتقد الدفء والحب والحنان مما يـؤدي بـه إلـى البرود العاطفي الذي يقود بالتالي إلى قلة التعاون أو انعدامه والتفاعل الاجتماعي الايجابي بينـه وبين الآخرين .

ونجد بين الآباء من يستغل الشدة والقسوة في معاملة الأطفال وإجبارهم على أداء أعمال لا طاقة لهم بها ، مما يجعلهم بالتالي يفقدون الثقة في أنفسهم وفي قدراتهم كما يـستعمل بعـض الآباء أسلوب منع الطفل من التحدث وإبداء الرأي أمام الكبار حتى إذا ما تكلـم جوبـه بـالمنع

والهزء منه والضحك عليه وهذا ما يؤدي إلى انعزال الطفل عن المجتمع والخوف من الانضمام إلى الجماعة .

كما ترى(مدانات ، 1996 : 35) أن الخجل ظاهرة طبيعية تظهر في فتـرات معينـة من العمر وتحت ظروف خاصة في حياة الإنسان وخصوصاً فترتي الطفولة والمراهقـة . ففـي مرحلة الطفولة نلاحظ أن الأطفال يمرون بفترة من الشعور والإحساس بالخجـل خاصـة مـن الاختلاط بالغرباء .

وخلال فترة المراهقة يظهر على المراهق الخجل بسبب بعض المشاعر التـي يتعـرض لها في هذه المرحلة من النمو ويرجع ذلك إلى التغيرات الفسيولوجية والجسمانية التي تسبق فترة البلوغ بسبب نشاط الغدد الصماء وهذا النشاط له أثاره في زيادة الحساسية والشعور بالخجل عند المراهقين .

والخجل من السلوكيات الخطيرة التي تصيب الإنسان وتسبب في انطوائه وبعـده عـن الناس وعدم القدرة على المعاشرة والمخالطة ويصبح الفرد الخجول كثير التردد يهاب المواقـف والمجابهة سريع الارتباك فاقد الثقة بالنفس يلازمه الخوف دائماً لديه شعور بـالنقص مـشغول بنظرات الناس ورأيهم فيه .

ويذكر (العزه ، 2002 : 155 – 156) أن الأطفال الخجولين واعون لمشكلتهم ولكن اتصالاتهم ضعيفة ولا يبرزون أنفسهم بشكل جيد أنهم يشعرون بعدم الراحة من الداخل وعنـدهم أعراض القلق وهم دائماً متململون ويريدون التهرب من المواقف الاجتماعيـة أنهـم يـشعرون بالاختلاف عن الآخرين ويعتقدون بأن الآخرين يسيئوا الظن بهم ويعتبرون الاتصال الاجتماعي تجربة سالبة أن هذا التقييم السالب عندهم غالباً ما يكون مصحوباً بالـسلوك الاجتمـاعي غيـر المتكيف .

إن الأطفال الخجولين لا يشاركون في المدرسة أو في المجتمع ولكنهم ليسوا كذلك فـي البيت والمشكلة تكون اخطر إذا كان هؤلاء الأطفال خجولين كذلك في البيت .

أن الأطفال الخجولين يفتقرون للمهارات الاجتماعية وأنهم لا يظهرون اهتماماً وهـم لا يستقلون ولا يعطون الاتصال ولا يظهرون الشفقة الاحترام نحو الآخرين ولا يتمتعون بالخبرات الجديدة لذلك فهم نادراً ما يتقلون المديح الاجتماعي وأن الرفاق والمعلمين لا يبحثون عنهم كمـا أن الحفلات هي مواقف صعبة بالنسبة للأطفال الخجولين .

ويرى (الخطيب ، 1999 : 294 – 295) أن المواقف الاجتماعية عنــدما تــصبح مثيــرة للخوف والقلق للطفل الخجول فأنه كثيراً ما يلجأ إلى الابتعاد عن المشاركة فيها لكي يخفف عــن نفسه الأخطار التي يرى من الممكن أن تلحق به .

ويظهر على الطفل الخجول أيضاً علامات وأعراض اضطرابية تدل على أنه في عزلـــه عما يدور حوله من أحداث فكثيراً ما يلجأ إلى أسلوب التخيل باعتباره بديلاً للانسحابات الواقعية.

حيث لم يجد الطفل وسيلة لإشباع دوافعه في الواقع وقد يرجع سلوك الخجل لدى الطفــل إلى سوء تقدير الذات بحيث يعجز الطفل عن دمج نفسه داخل مجتمعه مما يحول دون اكتــسابه لدوره الاجتماعي وذلك عندما يواجه كثير من الاحباطات النفسية والاجتماعية والأكاديميــة فــي المواقف الاجتماعية المختلفة .

أو عندما يتعرض الطفل لازمات نفسية أو انفعالية سواء في المدرسة أو الأســرة وقــد يكون للاضطرابات النفسية والاجتماعية داخل الأسرة دوراً رئيساً في ذلك ، حيث لا يجد الطفل الفرصة للتعبير الذاتي .

ويؤكد (عيروط ، 2003 : 165 – 166) أن حاله الخجــل الــشديد هــو انكمــاش اجتماعي مفرط من الاختلاط بالآخرين والطفل الخجول عادة يتجنب الآخرين ويخــاف بــسهولة ولا يثق بنفسه أو بالغير متواضع ومتحفظ متردد في إلزام نفسه بــأي شــيء وفــي المواقــف الاجتماعية لا يقوم بالمبادرة أو التطوع بل يبقى على الأغلب صامتاً ويتجنب الآخرين كما يتميز بأنه أكثر حساسية من الأطفال العاديين وأكثر عصبية نتيجة شعوره بالنقص كما يجعلــه خجلــه سهل الاستثارة وكثير الحركة والتشاؤم والحذر وأن كان أحياناً يظهر عدم المبــالاة أو عــدوانياً لأتفه الأسباب .

1. مفهوم الخجل Shyness :

يعتبر الخجل ظاهرة طبيعية تظهر في فترات معينة من العمر وتحت ظروف خاصة في حياة الإنسان وخصوصاً في فترتي الطفولة والمراهقة .

عرف (الشربيني ، 2001 : 90) الخجل بأنه الذي نلاحظه على الأطفال في مرحلة الروضة وبدايات المدرسة الابتدائية فيدفعهم إلى الانزواء واجتناب الألعاب وعدم الانخراط في أغلب المناشط الاجتماعية .

وعرف(كرويزر Crosier ، 1979 : 121 – 123) الخجل بأنه يكون مصحوباً بالشعور بالقلق وعدم الارتياح في مواقف اجتماعية معينة مثل الظهور أمام السلطة مع رغبة الخجول في الصمت والانسحاب من المشاركة الاجتماعية .

ويعرف (درافر Draver ، 1961 : 265) الخجل بأنه عدم ارتياح الفرد في وجود الآخرين وينتج ذلك شعور ذاتي قوي ينتاب الفرد .

أما (البهي ، 1975 : 293) فيعرف الخجل بأنه معدل الحالة الانفعالية التي قد تصاحب الخوف عندما يخشى الفرد الموقف الراهن المحيط به وأنه ينشأ من الشعور المرهف بالذات .

أما (الدريني ، 1981 : 6) فيعرف الخجل بأنه الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة .

وعرفه (حبيب ، 1992 : 67) بأن الخجل إذا كان بصورة مرضية يعتبر أحد الأسباب التي تعوق الفرد عن إشباع حاجاته وعن تحقيق التوافق المنشود ، وذلك لأنه يعوق الفرد عن تحقيق التفاعل الاجتماعي الناجح .

ويرى (حواشين وحواشين ، 1996 : 154) بأن الخجل ناتج عن الاستهزاء والسخرية بالطفل مما يجعله يتحاشى الاتصال الاجتماعي ويميل إلى الشعور بالخوف والارتباك .

يعرف (بيلكونز ، 1977 ، Pilkonis) الخجل بأنه اتجاه لتجنب التفاعلات الاجتماعية والعجز عن المشاركة بصورة مناسبة في المواقف الاجتماعية (611-595، 1977 B Pilkonis) .

وعرفه (فرحة ، 2000 : 122) بأنه حالة عاطفية أو انفعالية معقدة تنطوي على شعور سلبي بالذات أو على شعور بالنقص والعيب لا يبعث بالارتياح والاطمئنان في النفس .

وعرفه (عاقل ، 1973 : 209) على أنه حالة من حالات العجز عن التكيف مع المحيط الاجتماعي ، أنه عجز عن التكيف مع الناس .

وأشارت (مدانات ، 1996 : 36) بأن الخجل من السلوكيات الخطيرة التي تصيب الإنسان وتتسبب في انطوائه وبعده عن الناس وعدم القدرة على المعاشرة والمخالطة ويصبح

سريع الارتباك فاقد الثقة بالنفس بلازمة الخوف دائماً لديه شعور بالنقص مشغول بنظرات الناس ورأيهم فيه .

ويعرفه (عبد المعطي ، 2001 : 331) بأنه الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة .

ويرى البهي أن الخجل أحد الحالات الانفعالية التي قد تصاحب الخوف عندما يخشى الفرد الموقف الراهن المحيط به .

ويعرف السمادوني الخجل بأنه مجموعة متآلفة من الاتجاهات والمشاعر التي تتدخل في قدرة الفرد وتجعله يتأثر انفعالياً بالآخرين والمواقف الاجتماعية (عبد المعطي ، 2001 : 324).

وفي موسوعة علم النفس يعرف (رزق ، 1979 : 110 – 111) الخجل بأنه حالة عاطفية أو انفعالية معقدة ، تنطوي على شعور سلبي بالذات أو على شعور بالنقص والعيب لا يبعث على الارتياح والاطمئنان النفسي .

ويقدم (زيبماردو ورادل Zimbardo & Radl ، 1982 : 469) وفي دراسة (جونز وبريجز وسميث Jones & Briggs & smith ، 1986 : 626) يعرف الخجل بأنه عدم ارتياح Discomfort وكف ingibition ينبعان من طبيعة العلاقات الشخصية للموقف وكذلك مصادر التهديد الأخرى وفي قاموس أكسفورد Oxford يقدم (هورنباي Hornby ، 1990 : 1180) تعريفاً للخجل بأنه الجبن Timidity والخوف والقلق في حضور الآخرين والتحفظ في الكلام معهم والاكتفاء باستخدام الإرشادات والابتسام في المواقف الاجتماعية .

وفي قاموس ذخيرة علوم النفس يقدم (دسوقي ، 1990 : 1361) تعريفاً للخجل بأنه عدم ارتياح في حضرة الآخرين من الناس ينتج عن فرط الشعور بالذات وهو مشقة اندماج وكف جزئي للصور المعتادة من السلوك في حضور الآخرين خصوصاً وهو في معرض الانتباه أي عندما يكون الفرد محاط بأنظار الآخرين .

ويقدم (الشناوي ، 1992 : 2 – 3) مجموعة من الآراء حول مفهوم الخجل بقوله :

أن الخجل زملة أعراض سلوكية متصلة بخبرات الفرد تتميز باضطراب في معرفة الفرد عن ذاته وفي أدراك الذات والخوف من التقدير السلبي من الآخرين وكذلك الذات ، وكدر في المواقف الاجتماعية يتمثل في صورة تهديد شخص واستعداد دائم للاستجابة للقلق .

ومن خلال التعريفات السابقة للخجل يتضح أنه متصل نفسي عريض يمتد فيشمل الأحاسيس والمشاعر المتفادية والغريبة التي تنجم من حالة الارتباك والحيرة في وجود الآخرين ونقص تقدير وتأكيد الذات منتهياً بالشعور بالقلق الذي يعوق تقدم الفرد ويمكن

اعتبار الخجل نهاية لمتصل آخر يبدأ طرفه الإيجابي بتمتع الفرد بثقة عالة تقوده إلى الشجاعة والأقدام في حين أن قطبه السلبي يتميز بالخوف والتردد من الآخرين ونقص المهارات الاجتماعية والخوف من التقدير السلبي من الآخرين ونقص الثقة بالنفس .

أما الحياء فقد عرفه (فرحة ، 2000 : 123) بأنه القلق والانزعاج في حضور الغير من الناس وينشأ عن وعي للذات شديد الحدة .

ومن وجهة النظر الإسلامية فإن هناك فرق بين الخجل والحياء .

فالخجل هو انكماش الفرد وانطوائه وتجافيه عن ملاقاة الآخرين .

أما الحياء فهو الالتزام الفرد منهاج الفضيلة وآداب الإسلام .

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن الخجل يعني الفشل في العمليات الاجتماعية وخاصة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وكما أن التعريفات تعكس مفهوم الذات لدى الفرد واضطرابه وسوء تكيفه مع الآخرين .

ومن المعروف أن الإنسان كائن اجتماعي يسعى إلى أن يعيش وسط الجماعة يؤثر ويتأثر فيا ولكن لخجل يعطل هذه الخاصية .

فيذكر (فرحة ، 2000 : 122) أن الخجل مرضاً اجتماعياً ونفسياً يسيطر على قدرات الفرد ويشل طاقاته الإنتاجية ويحد من سلوكه الاجتماعي والنفسي نتيجة ما يصيبه من انفعالات بسبب أثارات طبيعية وصناعية يكتسبها الفرد من الأسرة والبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه .

ولقد ركز البعض على دور التربية والتنشئة الاجتماعية في بناء شخصية الفرد وحمايته من الاضطرابات وخاصة اضطراب الخجل .

فترى (المخزومي ورضا ، 2004 : 46) أن بعض الأطفال ينشأون في بيئة عائلية تفتقد الدفء والحب والحنان مما يؤدي إلى البرود العاطفي الذي يقود إلى قلة التعاون أو انعدامه والتفاعل الاجتماعي الإيجابي بينه وبين الآخرين وبالتالي فقدان الاطمئنان والأمان وهناك من الآباء من يستعمل الشدة والقسوة في معاملة أطفالهم وكذلك منع الأطفال عن التحدث وإبداء الرأي أمام الكبار وإذا تكلم جوبه بالمنع و الهزأ منه والضحك عليه وهذا يؤدي إلى انعزال الطفل عن المجتمع والتخوف من الانضمام للجماعة .

ويؤكد (العزة ، 2002 : 155) أن الأطفال الخجولين دائماً يتجنبون الآخرين وهم دائماً خائفين غير واثقين ومتواضعين وخجولين ومهزومين ومترددين ولا يعرضون أنفسهم للمواقف أنهم منكمشون من الألفة أو من الاتصال مع الآخرين يسيطر عليهم السكوت ويتجنبون وسائل الاتصال والأطفال الخجولين نادراً ما يسببوا مشاكل في المدرسة .

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث بأن الشخص الخجول إنسان مضطرب يسيطر عليه التوتر والقلق والانسحاب كل ذلك ينعكس على شخصيته فيفقده الثقة بنفسه ويصبح ضعيف الإرادة والمبادرة وبالتالي يتجنب المواقف الانفعالية لأنها هي سبب الخجل مثل القلق والخوف والشعور بالضعف .

الفرق بين الخجل وبعض الاضطرابات المتداخلة معه :

ذكر (عبد المعطي ،2001 : 332-333) تلك الفروق على النحو الآتي :

1. **الحياء والخجل** :

الحياء هو سلوك إرادي يقصد به احترام الطرف الآخر في التفاعل أما الخجل فينتاب الفرد بصورة لا إرادية في معظم الظروف التي يحدث فيها .

2. **الخجل والانطواء** :

فالشخص الخجول يرغب في الاحتكاك والتفاعل مع غيره ولكنه يشعر بعدم الارتياح إذا ما فعل ذلك الأمر الذي قد يجعله يتفادى الغير في مناسبات معينة .
أما الانطواء فأنه يشتمل على ميل الفرد إلى توجيه الاهتمام إلى الداخل .

3. **الخجل وقلق الجمهور** :

فالخجل مرتبط بالتفاعل بين الآخرين بينما قلق الجمهور مرتبط بالمواقف التي تعتمد على الفرد أكثر ، قياساً على ما يحدث خلال الاجتماع بالآخرين من تفاعل مثل إلقاء خطبة أو تمثيل دور في مسرحية .

4. **الخجل والقلق الاجتماعي** :

الخجل يختلف عن القلق الاجتماعي ولكن هناك خلاف حول علاقة كل منهما بالآخر حيث يرى بعضهم أن القلق الاجتماعي يشمل الخجل بينما يرى آخرون أن القلق الاجتماعي أحد عناصر الخجل .

5. **الخجل والشعور بالعار والارتباك واحمرار الوجه** :

الخجل يحدث في الطالب لان الفرد يتوقع أنه لن يستطيع إظهار نفسه بالصورة التي يتمنى أن يظهر بها أمام الآخرين .

أما العار فقد يشعر به الفرد عندما يحدث هذا التناقص بالفعل ويتلـــوه الارتبـــاك عنـــد انكشاف التناقض للآخرين أما احمرار الوجه فهو عبارة عن اعتذار يقدمه الفرد كمحاولة لمنع أو تخفيف حدة التقييم السلبي من قبل الآخرين .

علاقة العزلة الاجتماعية بالخجل :

العزلة الاجتماعية **Social Solute** يرى (عبد الهـــادي والعـــزه ، 2005 : 299) أن العزلة الاجتماعية هي أحد أشكال العلاقات المشوشة بين الأطفال أن سبب العزلة هو عدم تفاعل الأطفال مع الآخرين وربما يعود إلى الخجل أنه سلوك تجنبي للآخرين .

أن العزلة الاجتماعية عند الطفل لها علاقة بالتحصيل الدراسي المتدني له في المدرســـة وعدم تكيفه أن هؤلاء الأطفال سيطورون سلوكات مثل سلوكات الجانحين ، أن معظم الأطفـــال المعزولين لا يثقون بأنفسهم وغير مفهومين ومرفوضين ومتراجعين 100% من الأطفـــال فـــي المدارس الأساسية معزولين لأن الآخرين يرفضونهم ويتجاهلون أن بعض أسباب عزلة الأطفال تعود إلى خيالاتهم والاستغراق بها أن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى التعليم الاجتماعي ويفتقـــرون إلى التجربة والتمرين على خلق علاقات مع الآخرين أن الأطفال المعـــزولين لا يتعلمـــون قـــيم الآخرين ولا يشاركونهم وجهات نظرهم أن سمات الشخصية هي التـــي يتقبلـــون أو يرفـــضون الآخرين .

أسباب العزلة الاجتماعية Reasons why :

1. الخوف من الآخرين Fear of Others (**عبد الهادي والعزه ، 2005** : **299 – 300**) أن أحد أسباب العزلة هي خوف الأطفال من الآخرين أنه تجنب لمشاعر الآخرين السالبة أن الآبـــاء الغاضبون يجعلون أطفالهم يتجنبونهم بسبب الخوف منهم أن هؤلاء الآباء يرتبطون فـــي ذهـــن الطفل على أنهم مصدر للألم لذلك يهربون طلبا للأمان والسرور .

2. قلة المهارات الاجتماعية Lack of Social Skills :

يجب على الآباء التعرف على أية مهارات تنقص أطفالهم ربما لا يعـــرف أبنـــاؤهم التحـــدث أو التعبير عن أنفسهم أو أن أطفالهم لا يختلطون بالآخرين لذلك يجب تعليمهم أن يكونوا اجتماعيين

3. رفض الوالدين للأصدقاء Parental Rejection to Press :

أن رفض الآباء لأصدقاء أطفالهم يقود الآباء إلى رفض أبنائهم ومنعهم من أن يكونوا اجتمـــاعين وأن النتيجة سوف تقود إلى عزلتهم الاجتماعية .

طرق الوقاية من العزلة الاجتماعية How to Prevent :

قدم (عبد الهادي والعزه ، 2005 : 300 – 303) طرق الوقاية :

1. التعرض المبكر للآخرين Early Exposure to Others :

يجب تعريض الأطفال للتجارب الإيجابية مع الآخرين أن التجـــارب الـــسالبة للأطفـــال تجعلهم يتجنبون الآخرين ويجب تعاون الآباء مع أطفالهم لتشجيع عدم العزلة .

2. نمذجة وعلم وناقش انتماءات الجماعة الإيجابية Model Teach and discuss Group belongings :

يجب نمذجة المهارات الاجتماعية أمام الطلبة خلال الطفولة ، الأطفال يتعلمـــون كيـــف تتعامل مع الآخرين من خلال مشاهدتهم لك ، علم الأطفال كيف يختلطوا مع الأطفال الآخـــرين وكيف يتجنبوا الشجار والتذمر المستمر ، شجع الأطفال على الاسترخاء وعلى التكيف واللياقـــة وأن بإمكانهم أن يكونوا قادة في بعض المهارات فيجب تشجيع الأطفال على التفاعل الاجتمـــاعي لأن ذلك يساعدهم على تعلم المهارات الاجتماعية .

3. شجع الثقة بالنفس والمخاطرة Promote Self-Confidence and Risk Taking :

يجب أن يشعر الأطفال بالأمن النسبي واللياقة وأن عليهم أن يطوروا مهاراتهم وسيادتهم شجع هوايات الطفل وثقته بنفسه ومكانته الاجتماعية بين الآخرين .

العلاج : What to Do (**عبد الهادي والعزه ، 2005** : **302 - 303**) :

1. كافئ أي تفاعل اجتماعي Actively Encourage Group Participation :

لا تنتقد أطفالك على عزلتهم الاجتماعية وبدلاً من ذلك قدم لهم الجوائز المادية وقدم لهم الجوائز المادية وقدم لهم المديح على كل سلوك اجتماعي يقومون به عزز الـــسلوك الاجتمـــاعي لديهم فوراً .

شجع الأطفال المعزولين أن يأكلوا وأن يدرسوا مع أطفـــال غيـــرهم ، شـــجعهم علـــى ممارسة الألعاب الرياضية المشتركة .

2. شـــجع المـــشاركة فـــي جماعـــات بـــشكل فاعـــل Actively Encourage Group Participation

شجع الأطفال على التفاعل الاجتماعي في ظروف عديدة مـــن خـــلال الاشـــتراك فـــي رحلات جماعية ومشاهدة الألعاب الرياضية وأحياء المناسبات الاجتماعية والوطنيـــة وشـــجعهم على مشاركة الآخرين في ألعابهم .

3. علم الأطفال المهارات الاجتماعية المحددة Teach Specific Social Skills :

الأطفال المعزولين اجتماعياً يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية لذلك يجب تعليمهم علـــى السلوكيات المناسبة وتحفيز الأنشطة الآتية :

1. علمهم مهارات الاتصال وخاصة الأصدقاء .
2. علمهم كيف يكونوا صداقات بما فيها تقديم التحية والاستئذان .
3. علمهم استقبال ردود أفعال الآخرين الإيجابية مثل الاهتمـــام والإصـــغاء والتعـــاون وتقـــديم المساعدة .
4. ناقش مع الأطفال جميع مشكلاتهم وشجعهم على التفاعل الاجتماعي وشجعهم على الانخراط في جماعات اجتماعية .

مكونات الخجل :

تورد (النيال وأبو زيد ، 1999 : 14-16) مكونات الخجل كالآتي :

1. **مكون فيزلوجي للخجل** : ويسميه الباحثان الوميض الــداخلي ويتــضح فــي زيــادة إفــراز الأدرينالين واحمرار الوجه وإفراز العرق وزيادة النبض وجفاف الحلق ، وبرودة اليدين .
2. **مكون معرفي للخجــل** : يتمثل في زيادة الانتباه للذات وزيادة الوعي بها وعدم التوقــع وقــد أشار ايزنك ، وايزنك **Eysenck & Eysenck** إلى المكون المعرفي بوصفه نقــص الــسلوك الظاهر فضلاً عن انتباه مفرط للذات ووعي زائد بالذات وصعوبات في الإقناع والاتصال .

وأورد (بيلكونز ، زيمباردو) أن الخجل يتضمن صعوبات في الأداء فضلاً عن ضعف في السلوك ألتوكيدي .

3. **مكون سلوكي للخجل** : يتمثل في حالة من عــدم الارتيــاح والارتبــاك والحيــرة والتــردد والتذبذب والصمت .
4. **مكون وجداني للخجل** : ويتمثل في الحساسية وضعف الثقة بــالنفس والاســتثارة النرجــسية واضطراب المحافظة على الذات .
5. **مكون انفعالي للخجل** : ويتمثل في الخوف والرعب والقلق .

الوراثة والبيئة والخجل :

قبل أن نخوض في ذكر الأسباب التي تؤدي إلى الخجل لا بد أن نطرح السؤال التالي :
من المسئول عن الخجل الوراثة أم البيئة ؟

يوضح (عيروط ، 2003 : 166-167) ذلك حيث يؤكد أن هناك عامل وراثــي وراء الخجل وأساسي جيني للخجل كما بنيت الدراسات على التوأم فالخجل من الخصائص المرنة فــي شخصية الإنسان

ويذكر بأن خبرات الحياة الأليمة (تراكم خبرات الفشل – تأثير الطــلاق علــى الحيــاة العائلية) قد تجعل من ولد شجاع في السابق ولداً خجولاً منزوياً .

وهذا يؤكد دور البيئة في تعزيز وجود الخجل .

وخلص الباحث إلى أن الجنس يلعب دوراً كبيراً في تكون الخجل حيث أن حوالي 65% من الأولاد الخجولين في عمر عشر سنوات هم من البنات وذلك لأننا نشجع بناتنا على التصرف الهادئ والمتسامح والاتكال وعدم اخذ المبادرات وإبداء الرأي بـل نـشجعهن علـى الـصمت والتصرف الخجول .

نظريات التنشئة الاجتماعية :

يذكر (مليكه ، 1989 : 28) أن عملية التنـشئة الاجتماعيـة تعنـي بـتعلم القـوانين الاخلاقية ويعبر عنها تشيلد **Child** بأنها العملية التي بواسطتها يوجه الفرد إلى تنميـة سـلوكه الفعلي في مدى أكثر تحديداً وهو المدى المعتاد والمقبول طبقاً للمعايير التي ينـشأ فيهـا وهـي عملية تمتد مدى الحياة .

وقبل أن نخوض في شرح نظريات التنشئة الاجتماعية لا بد أن نتحـدث عـن التفاعـل الاجتماعي بين الوالدين والأبناء حيث يؤكد البورت **Allport** (1961) على أهميـة التفاعـل بين الوالدين والأبناء وانعكاسه على رسم ملامح شخصيتهم ويرى أن هناك ارتباطاً بين أسـاليب التنشئة الاجتماعية وشخصية الأبناء فاتجاهات الأمن والطمأنينة التي يشعر بها الأبنـاء تجعلهـم يميلون إلى تكامل بنية شخصيتهم ، فسمة الخجل تتشكل من خلال أساليب التنـشئة الاجتماعيـة التي يستخدمها الآباء أثناء مرحلة الطفولة والمراهقة .

ويشير بيرمند Barmind (**1971**) **إلى وجود أنماط للسلطة الوالدية المتمثلة في الآتي :**

1. النمط الاستبدادي :

يعبر هذا النمط عن الآباء الذين لا يمسحون لأبنائهم أن يعبروا عن وجهات نظرهم فـي الموضوعات المرتبطة بأنماط سلوكية ، كما يسمحون بتعديل أو ضبط سلوكهم الخاص بهم فـي أي اتجاه ما عدا المرسوم لهم .

2. النمط المتساهل :

يتسم هذا النمط بأن الآباء يتركون أبنائهم عند اتخاذ القرارات التي تهمهـم دون تـدخل منهم حيث يتيح الآباء للأبناء أن ينظموا أنشطتهم ولا يتدخل الآباء في استخدام القوة في فـرض معايير معينة بل يستخدمون العقل .

3. النمط الديمقراطي :

يتسم الآباء في النمط الديمقراطي بتشجيع أبنائهم بالاشتراك فـي المناقـشات المرتبطـة بأنماط سلوكهم على الرغم من المناقشات المرتبطة بأنماط سلوكهم وعادة ما يصدق الآباء علـى قراراتهم النهائية .

4. النمط الحازم :

يتسم الآباء بتوجيه أنشطة أبنائهم بأسلوب عقلاني موجه من داخلهم حيث يشجعون أبنائهم الأخذ والعطاء اللفظي وهم يقدرون الإرادة الذاتية والمساعدة المنضبطة (عبد الحميد : 1987 – 36) .

ونعود إلى الحديث عن نظريات التنشئة الاجتماعية حيث أن تلك النظريات الأساليب التي يتم من خلالها تكوين الأطر النفسية للأفراد وسمات الشخصية والاتجاهات النفسية .

النظريات التي تفسر التنشئة الاجتماعية :

1. **نظرية التحليل النفسي** (كالفيدهول ، جاردنر لينذري 1978 : 53 – 56) :

ينظر فرويد إلى ارتقاء الشخصية يوصفها عملية دنيامية تتضمن صراعاً بين عزائز الفرد ومطالب المجتمع ويفترض فرويد أن الشخصية تتكون من أجهزة هي : الهو والأنا والأنا الأعلى .

أ. الهو Id :

وهو النظام الأصلي للشخصية ويتكون من كل ما هو موروث وموجود سيكلوجية وهو عبارة عن مستودع الطاقة النفسية كما أنه وثيق الصلة بالعمليات التي يقوم بها الأنا والانا الأعلى وهو يمثل الخبرة الذاتية للعالم الداخلي ولا تتوفر أية معرفة بالواقع الموضوعي .

ب. الأنا Ego :

ينبثق الانا من الوجود لأن حاجات الفرد تتطلب تعاملات مناسبة إزاء عالم الواقع الموضوعي فهو يطيع مبدأ الواقع الذي يرجى مبدأ اللذة مؤقتاً والأنا هو الجهاز المسيطر على الشخصية وهو يوفق بين مطالب الهو والانا الأعلى والعالم الخارجي .

ج. الأنا الأعلى Super Ego :

وهو الجزء الثالث في الشخصية وهو يمثل القيم التقليدية للمجتمع وهو يمثل ما هو مثالي وليس ما هو واقعي وهو ينزع إلى الكمال بدلاً من اللذة ويعمل الأنا الأعلى على كف دفعات الهو وإقناع الأنا بإحلال الأهداف الأخلاقية محل الأهداف الواقعية .

ويوضح (ريتشاردلن ، 1990 : 32) بقوله يعتقد فرويد أن السيطرة التامة على الهو هي طريقة تلعب فيها أساليب التنشئة الاجتماعية دوراً هاماً في التحكم في الرغبات وذلك عن طريق تعلم الفرد القلق .

فعندما يقوم الطفل بأي عمل يعده الآباء خاطئا فأنهم يظهرون امتعاضهم وعدم رضاهم بطريقة ما فيعبرون عن ذلك عن طريق التوبيخ أو الضرب ويعد هذا النوع من العقاب غير سار ويجعل الطفل يشعر بالقلق ونتيجة لهذا التدريب المبكر يكتسب الأطفال قلقاً عاماً نتيجة التواجد

مع شخص يمثل مركز سلطة بالنسبة لهم وفي مرحلة الطفولة المتأخرة يقوم المعلم بـــدور الأب ويمكن أن يحصل للطفل قلقاً وذلك للحفاظ على النظام وقد يتم ذلك عن طريق التوبيخ .

2. نظريقة الارتقاء المعرفي :

يورد (ملكية ، 1989 : 30 – 31) أن هذه النظرية تحدث عنهـا كـلاً مـن بياجيـه وكولبرج فالنمو الأخلاقي في نظرية بياجيه عبارة عن مجموعة من المفاهيم الأخلاقية والارتقاء المعرفي يحدث نتيجة التقدم إلى الأمام وتلعب أساليب التنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً في تطـوير عمليات التفكير المنطقي وتوصل بياجيه إلى أن تغيراً كبيراً يحدث الاستقلال الخلقي في مرحلـة الطفولة الوسطى فالطفل الصغير في اعتقاده يعمل طبقاً لأخلاقيات الإلزام أو الحـدود الخلقيـة المقيدة وينصاع بهذه القواعد على أساس احترام من جانب نماذج الـسلطة التـي تـرتبط بهـذه القواعد ، ويساوي الطفل في هذه المرحلة بين الطفل السيئ والعقوبة فالفعل السيئ هو ما يعاقـب عليه الطفل ويحكم على مدى انحراف الفعل بمقدار ما يحدثه من ضرر ويوجه اهتماماً أقل إلـى مقاصد صاحب الفعل والطفل الأكبر فيرى بياجيه أنه يعمل طبقاً لمبدأ التعاون وأخلاقيـات هـذا العمل فيستخدم نوعاً من الاستقلال الخلقي .

3. نظرية الاشتراط :

تحدث (ريتشاردلن ، 1990 : 34 – 35) فذكر أن ايزنك طور نظريـة فرويـد مـن خلال ربطها بنظرية بافلوف في الاشتراط وقد افترض ايزنك أن عملية الاشتراط تحدث عنـدما يتعلم الأطفال القلق من أي موقف يثير الاستذكار أو الرفض ويمكن اسـتخدام أسـلوب العقـاب البدني مما يسبب المسا للطفل مما ينتج عنه استجابة القلق وذكر ايزنك أن الطفل الـذي يـسلك سلوكاً خاطئاً ينبغي ضربه مباشرة أو عقابه بالبقاء بمفرده في غرفته أو أي نـوع مـن العقـاب ومن خلال العقاب تتكون الرابطة ين القلق والسلوك المرفوض ولهذا يؤكد كل من فرويد وايزنك على أن العقاب يقوم بدور أساسي في التنشئة الاجتماعية للطفل .

4. نظرية التعلم الاجتماعي :

وضح (ملكية ، 1989 : 32) أن باندورا يعتقد أن الكثير من الـسلوك مكتـسب مـن خلال التعلم عن طريق الملاحظة وأن ما يتعلمه الفرد هو تمثيلاً رمزياً لأفعال النموذج ويتضمن التعلم عن طريق الملاحظة أربع عمليات مترابطة وهي الانتباه إلى سلوك النموذج ويتأثر الانتباه بخصائص كل من النموذج والملاحظة ويتضمن التعلم عمليات الـذاكرة والعمليـات الحركيـة والجانب الدافعي في التعلم عن طريق الملاحظة ويتعلم الفرد الكثير مـن القواعـد الاجتماعيـة للسلطة عن طريق الملاحظة وعن طريق ملاحظة عواقب سلوك الآخرين .

5. النظرية الايثولوجيه

يرى (ملكيه ، 1989 : 33 – 34) أن هذه النظرية ترى أن الفرد مبنياً بيولوجياً لتعلم أنماط معينة من السلوك لقيمتها في المواءمة ونظراً لطول التاريخ التطوري للإنسان فأنه لا يمكن تجاهل الدور الذي تلعبه ضغوط المواءمة في تشكيل السلوك الاجتماعي .

ويرى بعض أنصار هذه النظرية أن التأثيرات التطورية هي الأسباب الأولية للسلوك وفي محاولة للجمع بين مفاهيم الأيثولوجية ومفاهيم التحليل النفسي لشرح طبيعة ووظائف العلاقات الاجتماعية للفرد حيث اعتقد علماء تلك النظرية أن بقاء الطفل على إشباع حاجاته يحدث نتيجة ارتباطه بالوالدين وتلعب أساليب التنشئة الاجتماعية دوراً في تشكيل شخصية الفرد .

وأخيراً يمكن القول أنه بالنظر إلى نظريات التنشئة فإن جميعها تتفق في أنها ليست عملية ذات وجهة واحدة حيث أن هذه النظريات لم تستوعب استيعاباً كاملاً هذه العملية التفاعلية في التنشئة فالتحليل النفسي ينظر إلى المجتمع بوصفه يشكل سلوك الفرد من خلال تفاعله مع النماذج الخارجية والانتقاء المعرفي يصف الفرد ويمر هذا الانتقاء في مراحل وربما كانت النظرية الايثولوجية أكثر النظريات اهتماماً بعملية التفاعل في التنشئة إلا أنها تقدم صورة عن الفرد بوصفه موجهاً بقوى خارج نطاق تحكمه .

أسباب الخجل :

توجد مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى الخجل ومن أهمها :

أ. العامل الجسمي : كأن يكون الفرد مصاباً بعاهة وتشوه أو يعاني من سمنه شديدة أو ضعف وهزال وهذه تعرضه للشعور بالنقص وعدم ثقته بنفسه (فرحة : 2000 : 124)

ب. العامل النفسي : حيث تلعب ظروف التربية والتنشئة الاجتماعية دوراً هاماً ومؤثراً إذ تخضع نفس الفرد لصراعات متعارضة تجعله في حالة قلق واضطراب قليل الانتباه وتختلط عليه الحقائق ويحرص على عبارات الثناء في كل مناسبة (مدانات ، 1996 : 36) .

ج. العامل الاجتماعي : حيث تلعب مرحلة الطفولة دوراً هاماً في حياة الأفراد فالطفل يتأثر بما يسمعه من كلام الأقارب والمعارف عن خجله وعجزه أو قصر قامته هذه الأقوال تترسب في مخيلته وتتحول مع الأيام إلى ذكريات فيرى من خلالها نقصاً وعجزاً في نفسه وقدرته ويؤدي به ذلك إلى أن يتخذ من الانطواء والعزلة وسيلة للهروب من مواجهة الناس (مدانات ، 1996 : 36-37) ومن خلال العوامل الرئيسة السابقة يمكن التعرف على أهم أسباب الخجل وهي كالآتي :

1. الانتقادات والتحكم التي تضعف ثقة الطفل في نفسه وتشعره بنواحي النقص لديه .

2. مقارنة الطفل بالأطفال الآخرين وهي وسيلة الإباء لدفع الأبناء للتقدم .

3. ضعف العلاقة التي تعتمد على الحب والعطف والرعاية التي يكون الطفل في أمس الحاجة إليها .

4. نقد الطفل أمام إخوته وزملائه لأقل هفوة تصدر منه مما يؤدي به إلى التراجع (المخزومي ، ورضا 2004 : 47) .

5. عدم الاهتمام / الإهمال أن بعض الآباء يظهرون قلة اهتمام بأطفالهم أن النقص العام بالاهتمام بالأطفال يؤدي إلى شعورهم بالدونية والنقص .

6. الشعور بعدم الأمان الأطفال الذين يشعرون بقلة الأمن لا يستطيعون المغامرة .

7. التدليل والحماية الزائدة : الأطفال الذين تقدم لهم حماية زائدة يصبحون سلبيين وخجولين .

8. عدم الثبات : أسلوب التناقض وعدم الثبات في معاملة الطفل وتربيته يساعد على وجود الخجل

9. اللقب بالخجل : يتقبل بعض الأطفال أنفسهم بأنهم خجولين كصفة ملازمة لهم .

10. المزاج أو الإعاقة الجسدية : بعض الأطفال يبدون خجولين منذ الولادة ، وكذلك الإعاقات الجسدية غالباً ما تسبب الخجل والشعور بالدونية .

11. النموذج الأبوي : أن الآباء الخجولين غالباً ما يكون لديهم أطفالاً خجولين إذ أن هناك ارتباط بين الخجل الوراثي والعيش مع نماذج خجولة من الناس (العزة ، 2002 : 156-159).

أشكال الخجل كما بينته (النيال و أبوريد ، 1999 : 16-20)

أ- **الخجل الاجتماعي الانطوائي** Introverted social Shyness :

ويتميز الفرد فيه بالعزلة مع قدرته على العمل بكفاءة مع الجماعة .

ب- **الخجل الاجتماعي العصابي** Neurotic Social Shyness :

ويتميز صاحبه بالقلق الناتج عن الشعور بالحساسية المفرطة نحو الذات .

ج- **الخجل العام** Public Shyness :

ويتميز صاحبه بعيوب في أداء المهارات كالحرج والفشل في بعض الأحيان أثناء الاستجابة في الموقف الاجتماعي .

د - الخجل الخاص Private Shyness :

وهذا النوع من الخجل يتعلق بالعلاقات الشخصية الحميمة التي يطلق عليها اصطلاح الاستحياء

ه - الخجل الموجب Positive Shyness :

ويشير إلى الصفات المستحسنة اجتماعياً مثل الهدوء والحساسية .

و - الخجل السالب Negative Shyness :

يشير إلى الصفات غير المستحسنة مثل العزلة والخوف .

ز - الخجل المتوازن Balanced Shyness :

ويشير إلى الصفات السابقة بوصفها متوازنة دون إفراط أو تفريط وبشكل مقبول اجتماعياً .

ح- الخجل المزاجي Temperamental Shyness :

وهو المرتبط بالمزاج وتقلباته

ط- الخجل التقويمي الاجتماعي Social Evaluative Shyness :

ويقصد به الخجل المرتبط بتقويم المواقف الاجتماعية .

ي- الخجل المفرط Excessive Shyness :

ويعنى ظهور أعراض الخجل بصورة زائدة وشديدة .

ك- الخجل غير المفرط Non-Excessive Shyness :

ويعنى ظهور بعض أعراض الخجل بصورة بسيطة وخفيفة ومؤقتة .

ل- الخجل من الذات Self – Shyness :

ويعنى أن يخجل الفرد من نفسه دون تدخل الآخرين .

م- الخجل من الآخرين Social Shyness :

ويعنى أن يشعر الفرد بالخجل من الآخرين وبسبب الآخرين ونتيجة تفاعله معهم .

ن- الخجل الحقيقي Realistic Shyness :

ويعنى الخجل الفعلي الواقعي في المواقف المثيرة فعلاً للخجل دون مبالغة .

س - الخجل الوهمي Non-Realistic Shyness :

وتعني الخجل من أشياء أو أمور لا تسبب الخجل لدى معظم الناس وهو خجل مبنـــي علـــى الوهم أو تصورات خاطئة .

ع - الخجل المتصنع Artifacial Shyness :

ويعنى الخجل المفتعل ويلجأ إليه الفرد تحقيقاً لهدف ما .

ف - الخجل الجنسي Sex Shyness :

ويقصد به الخجل المتعلق بالموضوعات الجنسية والتناسلية والشهوية .

ص - الخجل المعرفي Congnitive Shyness :

ويقصد به الخجل من التعبير عن أفكار معينة .

الخجل العاطفي Sentimental Shyness :

وهو الخجل المتعلق بالموضوعات العاطفية مثل الحب ، والعشق .

الخجل اللفظي Varbal Shyness :

ويقصد به التعابير اللفظية التي يتلفظ بها الفرد حين شعوره بالخجل .

الخجل غير اللفظي Non-Verbal Shyness:

يقصد به التعابير الحركية والعضلية والسلوكيات التي لا يمكن التعبير عنها لفظياً .

أعراض الخجل :

تظهر على الطفل الخجول أعراض مختلفة ذكرتها (المخزومي ، ورضا ، 2004 : 48)

1. فقدان الثقة في النفس .
2. الابتعاد عن الآخرين مما يؤدي إلى العزلة والانطواء .
3. التوتر الشديد والعصبية .
4. القيام بسلوك لا يعد حسناً مثل مص الإبهام وقضم الأظافر أو تكسير الأشياء التي تقـــع بـــين يديه وبشكل لا إرادي .
5. الحسد وبغض الآخرين وكراهيتهم والحقد عليهم .
6. النكوص إلى المراحل السابقة .
7. التأخر الدراسي .

8. التراجع أمام المشاكل والهرب من حلها .
9. ظهور بعض العلامات الجسمية كاحمرار الوجه والرعشة وارتجاف الأطراف عند الشروع في التحدث .
10. فقدان القدرة على الدفاع عن النفس .
11. الاتكال على الغير .
12. الخوف من التقاء عينيه بعيون الآخرين .
13. فقدان القدرة على التعبير عن أفكاره .
14. المشي منكس الرأس .
15. التأخر في تعلم اللغة (اللغة الأم أو اللغة الثانية) .

صفات الطفل الخجول :

تذكر (المخزومي ورضا، 2004 : 46) صفات الطفل الخجول :

1. هو الطفل الفاقد لثقته بنفسه .
2. عدم القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين .
3. عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي .
4. فقدان الآمان والاطمئنان .
5. يسيطر عليه القلق والتوتر مع الآخرين .

معدلات انتشار الخجل :

يورد (مرشد ، 2003 : 85) عن توصل كل من مايسه أحمد النيال ومدحت عبد الحميد (1999) إلى أن الإناث أكثر شعوراً بالخجل من الذكور وهذا يتفق مع دراسة مجدي حبيب (1992) وكروزير (1979)

ويفسران أن السبب في ذلك يرجع إلى طبيعة التركيب الانفعالي والوجداني للأنثى بصفة عامة الذي يتميز بالحساسية والرقة والمشاعر والأحاسيس فضلاً عن أن الأنثى في أغلب الأحيان أكثر التزاماً وأكثر قيوداً وأكثر اتكالية وأقل تشجيعاً على المواجهة في نمط التنشئة الاجتماعية الذي يفرض عليها أن تتجنب مواقف معينة (مايسه أحمد النيال ومدحت عبد الحميد أبو زيد ، 1999 : 188) .

وفي مسح قام به زيمباردو على عينات من أطفال المدارس الابتدائية والإعدادية توصل إلى أن 50% من البنين ، و60% من البنات يعانون من الخجل (مايسه أحمد النيال ومدحت

عبد الحميد أبوزيد ، 1999 : 3) ويشير بذلك (زكريا الـشربيني ، 1994 : 106) إلــى أن نسبة الخجل لدى الإناث أعلى من نسبته لدى الذكور .

أما بخصوص الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الخجــل فقــد أوردت (النيــال 1996، : 216) هذه الدراسات :

زيمباردو 1977 **Zimbardo** وشيك وبص (1981 : **Cheek & Buss**) وجــونز وراسل (**Joness & Russell**) وسـتوبارد وكللــين (1978 **Stoppard & Kalin**) وزيمبارد (1981) ، وأحمد عثمان (1995) وعلى السيد خضر (1994) ومايـسه النيال (1996) ، على وجود فروق دالة بين الجنسين في الخجل لــصالح الإنــاث فــي حــين أظهرت دارسة بوث وآخرون (1992 ، **Booth etal**) على طلاب الجامعة وجــود فــروق دالة بين الذكور والإناث في الخجل لصالح الذكور .

النظريات المفسرة للخجل : فقد تحدثت (النيال و أبو زيــد ، 1999 : 26-27) عــن أهــم الاتجاهات المفسرة للخجل وهي كالآتي:

1. الاتجاه التحليل : Analytic Perspective

ويفسر الخجل على أساس أن الانا مشغول بذاته ليأخذ شكل النرجسية والشخص الخجول من وجهة النظر هذه يتميز بالعدائية والعدوان .

2. الاتجاه التعلم الاجتماعي : Social Learning Perspective

ويؤكد هذا الاتجاه أن الخجل راجع إلى القلق الاجتماعي والذي بــدوره يثيــر أنماطــاً متباينة من السلوك الانسحابي على الرغم من أن الانسحاب يعمل على خفض القلــق ومــن ثــم الخجل إلا أنه يمنح فرصة تعلم المهارات الاجتماعية الملائمة .

3. الاتجاه البيئي الأسري : Environmental Perspective

ويرجع البعض الخجل إلى عوامل بيئية أسرية تتمثل فيما يمارسه الوالدان مــن أســاليب معاملة مثل الحماية الزائدة التي قد تنتج عنها اعتماد كلي على الوالدين كما أن النقــد المــستمر الموجه نحو الطفل فقد يؤدي إلى نشأة أسلوب التردد وتنمية المخاوف لديه .

4. الاتجاه الوراثي : Genetic Perspective

حيث يعزى فيه الخجل إلى الشق الوراثي التكويني فيميل بعض الأطفال إلــى التعــرض للضوضاء والرغبة في الانطلاق ويميل البعض إلى لسكون والانفراد .

ومن خلال العرض السابق نلاحظ أن التربية والتنشئة الاجتماعيـــة تلعـــب دوراً هامـــاً وحاسماً في تشكيل شخصية الأطفال ولاحظنا من خلال التقديم السابق لمفهوم الخجل وأعراضـــه وأسبابه وطرق الوقاية والعلاج أن الاعتدال في التربية والاهتمام بالنشئ قضية هامة جداً فيكون كما وضح الإسلام ليناً دون إهمال وشدة دون إيذاء فلا يهمل ويترك وعلى النقـــيض الآخـــر لا يعنف وينقد في كل صغيرة وكبيرة فلا حماية زائدة ولا ترك مطلق .

فلا بد للأسرة أن تقوم بدورها التربوي في تربية الأطفال وخاصة تنمية جميع المهارات لديهم وخاصة المهارات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والمصرفية لتخرج شخصية متكاملة في جميع جوانب الحياة قادرة على العيش بأمان من خلال التواصل والتفاعل الاجتمـــاعي مـــع الآخرين .

كل ذلك يحدث في مرحلة الطفولة المبكرة حيث أن الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية تبدأ في السنة الأولى من حياة الطفل وتنمو الحاجة الاجتماعية وتتطور عاماً بعـــد عـــام وفـــي مرحلة المراهقة يزداد وعيه الاجتماعي ويتطور حيث يبدأ بالشعور بالحاجة إلى الانتماء .

وعليه يحب المربين والآباء الاهتمام بالنشئ وإعداده إعداداً جيـــداً لمواجهـــة متطلبـــات الحيـــاة اليومية .

النظريات المفسرة للخجل : (**مرشد** : **2003** : **83 – 85**)

1. نظرية التجنب الاجتماعي : Social Avoidance Theory

تطورت نظرية التجنب الاجتماعي من خلال سلسلة من الدراسات قـــام بهـــا زيمبـــاردو **Zimbardo** وبيلكونز **Pilkonis** ، وأثناء جهودهم لدراسة الخجل **Shyness**

وأثناء جهود كل من زيمباردو وبيلكونز ونـــوروود **(Zimbardo , Pilkonis , Norwood**) في عام 1974 وكذلك درساتات بيلكونز **Pilkonis** في عام 1976 ظهر أن 80% من عينـــه جامعية اعترفوا أن لديهم خجلاً في نقطة ما في حياتهم وكذلك أظهرت النتائج العملية من دراسة بيلكونز **Pilkonis** 1976 أن كلاً من الناس الخجولين وغير الخجولين **Shy and non Shy People** يختلفون في مجالين هما الـــسلوك اللفظـــي **Verbal behovior** والمـــشاعر التـــي يظهرها الفرد ذاتياً أثناء تجربة البحث (بيلكونز **Pilkonis** ، 1976 : 51) .

ولاحظ كذلك بيلكونز **Pilkonis** 1976 أنه في مجال السلوك الشفوي استعداداً قليلاً من جانب الأفراد الخجولين لبدء المحادثات أو لقطع فترات الصمت أثناء المحادثة وقد تكلم الأفـــراد الخجولون أقل باستمرار ولمدد أقصر في الزمن وسمحوا بحدوث فترات صـــمت أكثـــر أثنـــاء التفاعلات العادية وقد شعر الأفراد الخجولين بمزيد من قلق الكلام وذلك بعـــد عـــرض شـــريط بتسجيل كان يشمل على تسجيل للجلسات التي تمت من خلال البحث .

2. نظرية الحساسية الاجتماعية والاتجاه إلى الانعزال الــذاتي : Social Sensitivity and Self-tendency Theory :

تنسب هذه النظرية إلى الباحث إيشياما **Ishiyama** الذي عرف الخجل **Shyness** بأنــه حساسية اجتماعية قلقة واتجاه للانعزال الذاتي ومعظم الناس الخجولين يميلون إلى الشعور بــأن مشاكلهم فريدة وأنه لا يوجد شخص آخر لديه نفس الصعوبة التي كانت لديهم ويشير إيــشياما أن ذلك يرجع إلى نزعة ذاتية خاصة بين الناس الخجولين ويشير إلى أن الاتجاه التخصصي الــذاتي يرجع إلى كون الناس الخجولين أقل إدراكا لخجل الآخرين لكونم مفرط الحساسية تجاه الخجــل الخاص بهم وقد ينسب للأشخاص الخجولين سبب خجلهم إلى شخصياتهم وبالتالي يقللــون مــن ثقتهم بأنفسهم (إيشياما **Ishiyama** ، 1984 : 909) .

3. نظرية انشغال البال الذاتي القلق : Anxious Self-preoccupation Theory :

تنسب هذه النظرية إلى صاحبها كروزير **Grozier** الذي قدم تعريفاً للخجل بأنه قابليــة لانشغال البال الذاتي القلق كاستجابة لمواقف اجتماعية مهددة (كروزيــر **Grozier** ، 1979 : 960) وقد وصف كروزير تقدير الذات **Self-esteem** باعتباره مكوناً هاماً للخجل ويشير إلى أن الأفراد الخجولين ذوي تقدير الذات المنخفض ربما مدخلون في المواقف الاجتماعية **Social Situation** خائفين من الافتقار إلى المهارات الاجتماعية **Social Skills** ومن التقويم الــسلبي **Negative Evaluation** من الآخرين وربما يتميز الخجل باعتباره القلق الــذي يــشعر بــه الشخص فيما يتعلق بالتقويم من قبل الآخرين (كروزير **Grozier** ، 1979 : 960).

4. نظرية الخجل الاجتماعية Shyness and sociability Theory :

أصحاب هذه النظرية هما : تشيك وبص **Cheek and Buss** ، يعرف الخجــل مــن وجهة هذه النظرية بأنه توتر وكبت عندما يكون مع الآخرين والخجل لــيس مجــرد اجتماعيــة منخفضة عندما تعرف الاجتماعية بأنها تفضيل للاندماج أو الحاجة إلى التواجد مع الناس(تشيك وبص **Cheek and Buss**، 1981 : 330) ويشير تشيك وبص إلى وجود عنــصر وراثــي للخجل . (تشيك وبص **Cheek and Buss**) .

5. نظرة الإسلام وتفسير السلوك الإنساني :

أن المسلم المؤمن لا يشعر بالهوان والقلق لأنه يعلم أن الله معه ويستجيب لــه إذا دعــاه وهو يرتبط دائماً بربه في أعماله ، قال تعالى (أن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا فــلا خــوف عليهم ولا هم يحزنون) سورة الاحقاف آية 13 .

أن الإيمان يجعل صاحبه لا ينشغل بهموم الدنيا من فقر ولا يخشى الموت والآخــرة لان لديه ذخيرة كبيرة من الأعمال الخيرة كما أنه إذا أصابته مصيبة يذكر الله ويؤمن بقوله تعــالى (إلا بذكر الله تطمئن القلوب) ومع هذا يتعرض المسلم في بعض الأحيان لعــدم تــوازن القــدرة

العقلية والعقائدية لديه ويقع فريسة للاضطرابات النفسية ، وذلك يتصل بالشعور بالذنب والضلال والشعور بعدم الرضا والخوف والقلق والاكتئاب والميل للاعتداء وهنا يحتاج المسلم إلـــى أخيـــه المسلم القادر على المساعدة ليساعده على احتواء مشاعره وقد جاءت الديانات السماوية على مر العصور تحث على استخدام العقل وتفهم العقائد بهدف تنمية القدرة العقلية التي تستطيع أن تحقق التوازن داخل الفرد وتسيطر على النواحي الانفعالية والغريزية التي تبعد الفرد عن مبادئه الدينية والإنسانية وقد وضع الانبياء عليهم الصلاة والسلام طريق الهداية والفلاح في هذه الدنيا وســـبل الشعور بالطمأنينة والتكامل والتوازن بين القوى الروحية والعقلية والنفسية والجسمية وقد تميـــز الدين الإسلامي عن الديانات السماوية السابقة بالاهتمام بالحياة في الدنيا والآخرة .

وجاء الإسلام ليؤكد دور الإنسان في الحياة الدنيا ويؤكد بأنه طريق الفلاح إلى الآخرة (أبو عيط ، 1997 : 186 – 187) .

الوقاية من الخجل :

ذكر (عبد المعطي ، 2001 : 338 – 339) طرق الوقاية من الخجل كالآتي :

1. الحرص على تشجيع الثقة بالنفس .
2. عدم مقارنة الأطفال بمن هم أكثر حظاً في الاستعدادات الجسمية أو الوسامة أو الذكاء .
3. أن يوفر الآباء والمربين لأبنائهم مقداراً معقولاً من العطف والمحبة .
4. شجع وكافئ أن يكون الأطفال اجتماعيون (العزه ، 2002 : 159-160)
5. شجع السيادة ومهارات النمو .

علاج الخجل :

فقد أورد (العزه ، 2002 : 161-165) طرق علاج الخجل :

1. علم وكافئ المهارات الاجتماعية .
2. أضعاف الحساسية بالخجل .
3. تشجيع توكيد الذات .
4. شجع التحدث مع النفس .
5. إشعار الأطفال بالآمان والاطمئنان (المخزومي ورضا ، 2004 : 49)
6. إتاحة الفرصة للطفل بالاختلاط بالآخرين .

التعقيب علي الإطار النظري :

يمكن القول بأنة من خلال العرض السابق للإطار النظري لكلا من المهارات الاجتماعية والخجل يتضح جليا دور التربية والتنشئة الاجتماعية في تشكيل شخصية الأطفال من خلال الدور الذي يؤديه الوالدين والمحيطين بالطفل

وهنا لابد للأسرة أن تقوم بدورها التربوي في تربية الأطفال وخاصة تنمية جميع المهارات الاجتماعية لديهم التي تتضمن المهارات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والمصرفية لتخرج شخصية متكاملة في جميع جوانب الحياة وقادرة علي العيش بأمان من خلال الاتصال والتواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

ومن خلال عرضنا السابق لمفهوم المهارات الاجتماعية وأنواعها والية اكتسابها والتدرب عليها لاحظنا ما للمهارات من دور هام جدا في صقل شخصية الأطفال وجعلهم قادرين علي العيش والتفاعل مع اقرأنهم والمحيطين بهم في جو يسوده التعاون والألفة والانسجام .
فالمهارات الاجتماعية قادرة علي تغطية جميع جوانب شخصية الطفل وإكسابه كل ما يحتاج إلية في تفاعله مع الآخرين لان الإنسان بطبيعته مخلوق اجتماعي يميل الي العيش وسط جماعة يشعر معها بالأمن والاستقرار والطمأنينة ويشبع حاجاته ويحقق أهدافه معها.

وتبرز شخصيته من خلال تلك الجماعة ويقيم مع الجماعة علاقات متبادلة ومن ثم يحقق التوافق النفسي والاجتماعي وحينما لا يستطيع الفرد أن يقيم تلك العلاقات المتبادلة مع أفراد الجماعة الذي يحيا معها فأنة يتأثر وينسحب بعيدا عنهم ويشعر بالخجل والنقص وعدم الثقة بالنفس وهذا يوضح دور المهارات الاجتماعية في جعل شخصية الطفل قوية ومستقيمة ومؤثرة وقادرة علي التواصل مع الآخرين في جو هادي وامن .

كما أن نقص تلك المهارات الاجتماعية ينعكس علي شخصية الطفل فتبدوا شخصية غير متوافقة وعدم قدرتها علي الاتصال والتواصل مع الآخرين ولعل أهم مشكلات نقص المهارات الاجتماعية الشعور بالخجل والانزواء بعيدا عن الآخرين وعدم التواصل معهم كما ويعد الخجل من أكثر المشكلات النمائية شيوعا بين الجنسين كما وضح ذلك شارف(Shaffer.1993) كما أنة يعتبر من الاضطرابات النفسية المنتشرة في مختلف المجتمعات (محمد قاسم .1999) وأنة منتشر بين نسبة كبيرة من الأفراد وخاصة المراهقين وذلك كما وضح (زيمباردوا وهند رسون zimpardo & Henderson 2000.) والخجل أكثر انتشارا في مجتمعاتنا الشرقية من المجتمعات الأجنبية نظرا لأساليب التنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا الشرقية والتي تساعد ظهور الخجل وانتشاره بصفة عامة وعند الإناث بصفة خاصة (فاروق السيد 1992) ومن خلال تقديمنا السابق لمفهوم الخجل وأسبابه وعلاجه نلاحظ إن الاعتدال في التربية والاهتمام بالنشء قضية هامة جدا كما وضح ذلك ديننا الحنيف أن التربية تقوم علي الأتي لينا دون إهمال وشدة

دون إيذاء فلا يهمل ويترك وعلي النقيض لا يعنف وينقد في كل صغيرة وكبيـــرة مـــلا حمايـــة زائدة ولا ترك مطلق .

وفي الأخير نقول بان كل ذلك يحدث للأطفال في مرحلة الطفولـــة المبكـــرة حيـــث ان الحاجة إلي تكوين علاقات اجتماعية تبدأ في السنة الأولي مـــن حيـــاة الطفـــل وتنمـــو الحاجـــة الاجتماعية وتتطور عاما بعد عام وفي مرحلة المراهقة يزداد وعيه الاجتماعي ويتطـــور حيـــث يبدأ بالشعور بالحاجة إلي الانتماء .

وعلية يجب علي المربين والإباء الاهتمام بالنشىء وإعـــداده أعـــداداً جيـــدا لمواجهـــة متطلبات الحياة اليومية .

ويرى الباحث من خلال عمله كمرشد تربوي في المدارس الحكوميـــة أن الكثيـــر مـــن الطلاب يعانون نقصا في المهارات الاجتماعية وخاصة الخجولين منهم ، هذا الـــنقص يـــنعكس على سلوكهم وتصرفاتهم داخل المدرسة وخارجها مما يخلق لهم العديد من المشكلات الـــسلوكية التي تسبب لهم عدم التكيف والشعور بالضيق وعدم الاستقرار .

ويؤكد الباحث من خلال مشاهداته اليومية أن الكثير من الطلاب لا يحسنون التـــصرف مع زملائهم ومعلميهم وخاصة فن التخاطب وتبادل الحوار والتفاعل الاجتماعي مما يعكر صفوة العلاقات الاجتماعية فيما بينهم .

ومن هنا فان الباحث يسعي من خلال هذه الدراسة إلي مساعدة الطلاب الخجولين علـــي الاتصال والتواصل مع الآخرين من خلال إعداد برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لديهم حيث أنة يأمل في أن ينجح هذا البرنامج الإرشادي ومن خلال جلـــساته المتعـــددة فـــي صـــقل شخصيتهم وإبرازهم بصورة جديدة قادرة علي التفاعل والانسجام مع الآخرين كمـــا أن الباحـــث يأمل في أن يستفيد الكثيرين من هذا البرنامج الإرشادي في المدارس والمؤســـسات والجمعيـــات التي تعني بالطفولة لما فيه مصلحة أبناءنا الأطفال .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة :

- **أولاً : الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية) .**
- **ثانياً : الدراسات التي تناولت الخجل .**
- **ثالثاً : الدراسات التي تناولت برامج إرشادية لتنمية الكفاءة الاجتماعية .**

مقدمة :

يرى الباحث أهمية الدراسات السابقة كونها تشكل ضـــرورة للاطـــلاع علـــى خبـــرات وتجارب الآخرين في بحث مواضيع تتعلق بالكفاءة الاجتماعية وأساليب اكتسابها والتدريب عليها لتنميتها لدى الطلاب الخجولين وكذلك للوقوف عند آخر ما توصل إليه الباحثون في هذا المجـــال لإعطاء دفعة جديدة للبحث والدراسة والعمل على أكمال ما ابتدأه الآخرون .

ومن هنا فقد رأى الباحث ضرورة تقسيم الدراسات الـــسابقة التـــي اهتمـــت بدراســـة الكفـــاءة الاجتماعية وما يتعلق بها من برامج إرشادية إلى محاور ثلاثة هي : -

المحور الأول : ويتعلق بالدراسات التي اهتمت بدراسة الكفاءة الاجتماعية عند الأطفال حيث تـــم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة في البيئة العربية كدراسة (منصور ، 2001) ، (مرشـــد ، 2003) التي أظهرت جميعها أهمية الكفاءة الاجتماعية وآثارهـــا علـــى الجوانـــب الـــسلوكية والشخصية عند الأطفال .

كما تم التطرق لبعض الدراسات العالمية التي أظهرت هي الأخرى أهمية تنمية الكفـــاءة الاجتماعية لدى الأطفال (1990) .Van-der-Molen,H .

وللعلم لم يلاحظ الباحث دراسات أجريت في هذا الموضوع في البيئة الفلسطينية مما يعطي هـــذه الدراسة أهمية خاصة .

المحور الثاني : ويتناول هذا المحور دراسات اهتمت بالخجل حيث تم الاطلاع على العديد مـــن الدراسات التي تناولت الخجل عند الأطفال ومحاولة تشخيصه والوقوف عند مـــسبباته وطـــرق علاجه وانقسمت تلك الدراسات إلى دراسات وصفية (يوسف وخليفـــة ، 2000) ، (العنـــزي ، 2001) في تناولها لهذه الظاهرة (1995 ، Crozier ، Miller 1995) وأخـــرى اســـتخدمت المنهج التجريبي (عنتر ، 2006) ، (Allan & Rogers 1994) من خلال إعداد برنـــامج إرشادي لمساعدة الطلاب الخجولين على التفاعل الاجتماعي مع غيرهم.

المحور الثالث : حيث ركزت هذه الدراسات على البرامج الإرشادية لتنمية الكفاءة الاجتماعيـــة عند الأطفال حيث صممت العديد من البرامج الإرشادية لتناسب المشكلة التي وجدت من أجلهـــا كالخجل عند الأطفال (محمد ، 2005) ، (شاش ، 2001) وصعوبات الـــتعلم (المخلافـــي ، 2005) وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين .
(Verduyn . et . al , 1995 , Haynes & Avery, 1984)

المحور الأول :

أولاً : الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية) .

1- دراسة السمادوني (1994) :

مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين .

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين مكونات المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات لأطفال وهم في سن ما قبل المدرسة .

قام الباحث بتطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على (408) أباً و (408) أماً ومقياس مفهوم الذات المصور على (204) ولداً و(204) بنتاً .

من أهالي مدينة طنطا وضواحيها بجمهورية مصر العربية .

نتائج الدراسة :

1. وجود فروق دالة بين الأولاد والبنات في مفهوم الذات لصالح الأولاد .
2. وجود علاقات إرتباطية دالة بين مفهوم الذات لدى الأطفال وبين كل مكون من مكونات المهارة الاجتماعية للوالدين .

2- دراسة إبراهيم (1995)

العلاقة بين اكتساب المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طفل الروضة بدولة الكويت .

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة التي تربط بين المهارات الاجتماعية واكتسابها وبعض المتغيرات لدى طفل الروضة بدولة الكويت .

عينة الدراسة : تم اختيار عينة من أطفال الروضة حيث تم اختيار عشوائي لعدد 226 طفل

أداة الدراسة : استخدم الباحث مقياس كوهن للمهارات الاجتماعية المكون من اختيار للكفاءة الاجتماعية وآخر لمواجهة المشكلات .

المعالجة الإحصائية : استخدمت الباحثة المتوسط والوسيط والانحراف المعياري لكل متغير من متغيرات الدراسة في حالة العينة الكلية .

واستخدمت تحليل التباين وكذلك معامل الارتباط بين متغيري الكفاءة الاجتماعية ومواجهة المشكلات لدى أطفال الروضة .

نتائج الدراسة :

1. لقد تبين من تصحيح مقياس الدرجات التي وضحت الطفل ذو المهارات الاجتماعية العالية وذو المهارات الاجتماعية المنخفضة .
2. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات العينة لصالح الإناث فيتضح أن الإناث يعتبرون أفضل في اكتساب المهارات الاجتماعية .

3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات العينة أطفال الروضة المستويين ، لصالح المستوى الثاني في اختبار الكفاءة الاجتماعية ومواجهة المشكلات .

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 وبين مجموعات الترتيب الميلادي لأطفال العينة في المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة الرابعة وهي الطفل الوحيد فقد ظهر تفوقه في مجال مواجهة المشكلات في البند الثاني من المقياس .

3- دراسة عبد الرحمن (1998) :

المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى الأطفال .

استهدفت الدراسة البحث عن كم واتجاه العلاقة بين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال من جانب وكل من الاكتئاب واليأس من جانب آخر .

ودراسة التأثير المشترك لكل من مستوى الاكتئاب والجنس والسن على المهارات الاجتماعية للصغار ودراسة الفروق بين أطفال الريف وأطفال الحضر في متغيرات الدراسة .

تكونت عينة الدراسة من (252) طفلاً بمرحلة التعليم الأساسي تتراوح أعمارهم ما بين 9 – 12 سنة .

الأدوات التي استخدمها الباحث :

- اختبار الذكور المصور .
- مقياس المهارات الاجتماعية للصغار الذي أعده ماتسون وآخرون .
- مقياس الاكتئاب للأطفال أعدته كوفكس .
- مقياس اليأس للأطفال أعده كازدين وآخرون .

نتائج الدراسة :

1. توجد علاقة ارتباطية سالبه ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية للصغار .

2. لا توجد علاقة ارتباطيه ذات إحصائية بين بعدي الضبط الاجتماعي الانفعال والتعبير عن المشاعر الإيجابية والاتجاه السالب نحو الحاضر لدى كل من الإناث والذكور والعينة الكلية .

3. توجد علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية عنده 0.05 بين الاتجاه السالب نحو الحاضر وكل من المبادأة بالتفاعل لدى الإناث التعبير عن المشاعر السلبية لدى الذكور .

4- دراسة كينث وتوماس (1998) Kenneth & Thomas :

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين اضطراب المهارات الاجتماعية واضطراب الانتباه ، وتكونت العينة من (95) طفلاً مصابين باضطراب الانتباه ، 95 طفلاً من العاديين وتراوحت أعمارهم من 5- 6 سنوات وشملت الأدوات مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس سلوكي لأطفال الروضة / وكشفت الدراسة عن تفوق العاديين على الأطفال المصابين

باضطراب الانتباه في المهارات الاجتماعية حيث يعاني الأطفال ذوو اضطراب الانتباه من نقص في مهارات التعاون الاجتماعي والقدرة على اتباع الأدوار والتوقعات الاجتماعية الهامة كما أن الأطفال المصابين باضطراب الانتباه العالي يعانون من النقص في المهارات الاجتماعية أكثر من الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المنخفض .

5- دراسة داود (1998)

(علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن)

واستهدفت هذه الدراسة التعرف على الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللاجتماعي لطلبة الصفوف السادس والسابع والثامن بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي .

وقد تألفت عينه الدراسة من 144 طالباً و 158 طالبة موزعين على الصفوف الثلاثة تم احتيارهم عشوائياً من 20 مدرسة أساسية من مديرية تربية عمان الأولى والثانية ، واستخدام لجمع البيانات والأدوات الآتية :

1. الصورة المعربة من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي بجزأيه مقياس الكفاءة الاجتماعية ومقياس السلوك الاجتماعي .
2. مقياس التنشئة الأسرية

حيث طلب إلى مربي صفوف أفراد عينة الدراسة أن يقدروا على سلم خمس درجات وجود أو عدم وجود السلوكيات التي يتضمنها مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي بجزأيه لدى كل طالب من أفراد عينة الدراسة ثم الطلب إلى كل طالب من أفراد عينة الدراسة الاستجابة لمقياس التنشئة الأسرية وثم الحصول على معدل الطالب التحصيلي من السجلات المدرسية .

وقد اظهر تحليل التباين الأحادي فروقاً دالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي بين الطلبة عائد لنمط التنشئة الأسرية إذا أظهر الذين أفادوا بأنهم تلقوا نمط تنشئة ديمقراطياً كفاءة اجتماعية أعلى وسلوكاً لا اجتماعياً أقل من الطلبة الذين أفادوا بأنهم تلقوا نمط تنشئة تسلطاً كما أظهر تحليل التباين الأحادي أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي بين الذكور والإناث إذا أظهر الذكور مستوى أعلى من السلوك الاجتماعي بالمقارنة من الإناث .

هذا ولم يظهر التحليل فروقاً ذات دلالة في الكفاءة الاجتماعية أو السلوك الاجتماعي عائد للصف وقد خلصت الدراسة إلى عدة توصيات للآباء والمعلمين والمرشدين العاملين في المدارس .

6- دراسة العدل (1998) :

دراسات مقاربة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الـتعلم فـي بعـض المهـارات المعرفية والاجتماعية .

عينة البحث :

تكونت العينة من (912) تلميذ وتلميذة مـوزعين كـالآتي (427) تلميـذاً وتلميـذه بالصف الثالث و(485) تلميذاً وتلميذه بالصف الخامس .

واستخدم الباحث الأدوات الآتية :

- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال .
- اختبار القدرة العقلية مستوى 9 – 11 سنة .
- اختبار الإدراك البصري .
- مقياس المهارات الاجتماعية .
- استخدام الباحث الأساليب الإحصائية :

* تحليل التباين ذي التصميم (2 × 2) .
* اختبار (ت) .

نتائج الدراسة :

1. يوجد تأثير لصعوبة التعلم على الذكاء اللفظي والإدراك البصري والمهارات الاجتماعية .
2. يوجد تأثير للمستوى الدراسي على الذكاء اللفظي فقط ولا يوجد تأثير على الإدراك البصري أو المهارات الاجتماعية .
3. يوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين صعوبة التعلم والمستوى الدراسي على المهارات الاجتماعيـة فقط ولا يوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين صعوبة التعلم والمستوى الدراسي على الذكاء اللفظي أو الإدراك البصري .
4. توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعليم والعاديين في كل مـن الـذكاء اللفظي والإدراك البصري والمهارات الاجتماعية لصالح العـاديين بالنـسبة للمـستوى الثالـث وللمستوى الخامس .
5. توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المستوى الثالث وتلاميذ المستوى الخامس فـي الـذكاء اللفظي والإدراك البصري لذي التلاميذ ذوي صعوبات الـتعلم والعـاديين لـصالح المـستوى الخامس.
6. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المستوى الثالث وتلاميذ المستوى الخامس فـي المهـارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

7- دراسة عبد الله (2002) :

العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين .

وكشفت عن مستوى المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين.

عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على (225) طفلاً من مرحلة الطفولة المتأخرة تتراوح أعمارهم بين 9 إلى 12 سنة بواقع (115) من الذكور (110) من الإناث وتم الاستعانة بمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ومقياس تقدير الذات للأطفال .

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تمغيري البحث الذكور والإناث .

8- دراسة السيسي (2003) :

أنماط السلوك القياسي وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المدير المصري .

نتائج الدراسة :

1. يوجد فروق في هيكل الأنماط القيادية حسب الجنس (ذكور – إناث) حيث حصل الذكور على درجات أعلى في النمط الموجه وحصل الإناث على درجات أعلى في النمط المرتبط حيث زاد اهتمام الذكور بالعمل وزاد اهتمام الإناث بالعلاقات الإنسانية .
2. يوجد فروق في هيكل الأنماط القيادية حيث المستوى الإداري .
3. توجد فروق في هيكل المهارات الاجتماعية حسب الجنس (ذكور – إناث) حيث كانت مهارتي الضبط الانفعالي والضبط الاجتماعي يمثلا أولوية في هيكل المهارات الاجتماعية لدى الذكور بينما كانت مهارتي التعبير الانفعالي والتعبير الاجتماعي يمثلا أولوية في هيكل المهارات الاجتماعية لدى الإناث .
4. بالنسبة للمهارات الاجتماعية توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية وكانت الفروق لصالح الذكور .
5. مهارة الضبط الانفعالي والضبط الاجتماعي لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث بينما مهارات التعبير والحساسية لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور .
6. ومن التوصيات ينبغي عند اختيار القادة يجب اختيار وانتقاء الأفراد الذين يتوافر لديهم قدراً كبيراً من المهارات الاجتماعية المختلفة .
7. ينبغي تدريب الرجال من القادرين على تنمية مهارات التعبير الانفعالي والتعبير الاجتماعي الحساسية الانفعالية والحساسية الاجتماعية وكذلك تدريب المرأة التي تشغل مناصب قيادية على تنمية مهارات الضبط الانفعالي والضبط الاجتماعي .
8. عند انتقاء القادة أو تدريبهم يجب الاهتمام بمهاراتهم الاجتماعية .

9- دراسة رجيعة وإبراهيم (2003) :

المهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي وعلاقتهما بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات " دراسة تنبؤية "

هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة كل من التوافق الدراسي بإبعاده الفرعية ودرجته الكلية والمهارات الاجتماعية بإبعادها الفرعية والدرجة الكلية بالاكتئاب في ضوء بعض المتغيرات الأخرى وهي :

التخصص والفرقة الدراسية والجنس ثم بحث مدى إمكانية التنبؤ بالاكتئاب من خلال متغيرات التوافق الدراسي والمهارات الاجتماعية وذلك على عينة من طلاب الجامعة من الجنسين (ن = 250) من طلاب الفرق الدراسية الأولى والرابعة والدراسات العليا وقد استعين بالعديد من الأدوات وهي : مقياس التوافق الدراسي – ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الاكتئاب الصورة المختصرة .

وبعد معالجة البيانات إحصائياً من خلال معامل الارتباط لبيرسون وتحليل التباين ذي التصميم العاملي 2 × 2 × 3 وكذلك تحليل الانحدار واختبار (ت) لدلالة الفروق تم التوصل إلى النتائج التالية :

1. توجد علاقة ارتباطيه سالبة دالة بين التوافق الدراسي والاكتئاب .
2. توجد علاقة ارتباطيه سالبة دالة بين المهارات الاجتماعية والاكتئاب .
3. يوجد اثر دال إحصائياً لكل من التخصص والفرقة الدراسية منفردين أو متفاعلين على الاكتئاب .
4. لا يوجد اثر دال إحصائياً للجنس على الاكتئاب .

ويمكن التنبؤ بالاكتئاب من خلال التوافق الدراسي والمهارات الاجتماعية وأن المهارات أكثر تنبؤاً من التوافق الدراسي .

10- دراسة قاسم (2003)

دور الخدمة الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالسمات القيادية لدى أعضاء الطلائع .

هدفت هذه الدراسة على التعرف على العلاقة بين التدخل المهني للخدمة الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالسمات القيادية لدى الطلائع بمراكز الشباب .

استخدام الباحث المنهج التجريبي لمعرفة العلاقة بين التدخل المهني للخدمة الاجتماعية كمتغير مستقل وتنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالسمات القيادية لدى الطلائع بمراكز الشباب كمتغير تابع .

عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على (20) طالباً من أجمالي (34) طالباً .

نتائج الدراسة :

أكدت الدراسة على أهمية برنامج التدخل المهني في تنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالسمات القيادية لدى أعضاء الطلائع .

وتؤكد الدراسة على أن هناك تغيرات قد حدثت في درجة المهارات الاجتماعية المرتبطة بالسمات القيادية لدى أعضاء الطلائع لكل موقف على حده في القياس القبلي عنها في القياس البعدي وذلك نتيجة برنامج التدخل المهني والذي استخدم فيه شرح للمواقف الصحيحة والخاطئة وأهمية التصرف السليم وكذلك من خلال ورش العمل والذي ناقشت قضايا وموضوعات القيادة والموضوعات والتصرفات الصحيحة للأعضاء وتأثيرها على علاقاتهم ببعض وإنجاز الأهداف.

11 - دراسة الحسانين (2003) :

المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكتئاب وبعض المتغيرات النفسية الأخرى.

تفترض هذه الدراسة أن المهارات الاجتماعية تتطلب قدراً من الاتساق بين المكونات الوجدانية التي تسهم في أنماط السلوك المعبر عن المهارات الاجتماعية .

وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (220) طالباً وطالبة من طلاب كلية الآداب جامعة طنطا بواقع (108 من الذكور ، 112 من الإناث) .

جميعهم من طلاب الفرقة الثانية وتم تطبيق مقاييس المهارات الاجتماعية / مقاييس الاكتئاب / مقاييس الشعور بالوحدة النفسية / مقاييس التوكيدية .

وأشارت النتائج إلى عدم تحقق الفرض الأساسي بشكل تام .

كما أن هنالك أدلة على وجود فروق بين الجنسيين في المتغيرات المزاجية وبعض إبعاد المهارات الاجتماعية .

كما أكدت النتائج أن متغيري الاكتئاب والتوكيدية لهما أثر كبير في المهارات الاجتماعية .

تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الأول :

1. معظم الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها بمتغيرات الدراسة أكدت على وجود علاقة ارتباطيه بين الكفاءة الاجتماعية والمتغير الذي يراد دراسته كما في دراسة (نسيمة داود 1999) التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللاجتماعي ودراسة (Robeson 1998) التي بحثت علاقة المهارات الاجتماعية بالضبط الوالدي .
2. هناك بعض الدراسات التي تناولت علاقة المهارات الاجتماعية بالمرض النفسي كما في دراسة (فهد بن عبد الله الدليم 2005) التي درست علاقة المهارات الاجتماعية بالمرضى الفصاميين ودراسة (محمد محمد الحسانين 2005) التي تناولت علاقة المهارات الاجتماعية بمرض الاكتئاب النفسي وكذلك دراسة (محمد السيد عبد الرحمن 1998) ودراسة (احمد محمد جاد الرب أبو زيد 2003) التي بحثت علاقة المهارات الاجتماعية باضطراب الانتباه بالإضافة إلى دراسة (Kenneth & Thomas 1998).
3. هناك دراسات بحثت في العلاقة بين المهارات الاجتماعية والقيادة الإدارية مثل دراسة (شعبان السيسي 2003) حول علاقة المهارات الاجتماعية بالسلوك القيادي ودراسة (محمد محمود سرحان 2003) التي بحثت المهارات الاجتماعية لدى القيادات الشعبية وكذلك دراسة (مصطفى قاسم 2003) حول المهارات الاجتماعية المرتبطة بالسمات القيادية للطلائع .
4. هناك دراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي مثل دراسة (إبراهيم محمد المغازي 2004) التي بحثت العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي ودراسة (عبد الحميد رجيعة ، إبراهيم الشامخي إبراهيم 2003) التي تناولت علاقة المهارات الاجتماعية بالتوافق الدراسي وعلاقتها بالاكتئاب وكذلك دراسة (عادل محمد العدل 1998) التي اهتمت بدراسة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم .
5. هناك دراسات بحثت في العلاقة بين المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات مثل دراسة (السيد إبراهيم السمادوني 1994) ودراسة (محمد قاسم عبد الله 2002) التي بحثت العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات .

المحور الثاني:

ثانياً : الدراسات التي تناول الخجل :

1. دراسة (Feher & Stamps , 1979):

هدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين الخجل والشعور بالذنب Guilt Sens والكشف عن بعض السمات التي تقسم به الطالبات الجامعيات الخجولات وكانت عينة الدراسة تتكون من (54) طالبة من طالبات الجامعة وقد استخدم الباحثان مقياس موشير Mosher للشعور بالذنب والذي يتكون من ثلاثة أبعاد :

الجنس ، العداء ، القيم بالإضافة إلى استخدام مسح استانفورد بينه وقائمة القلق كحالة وسمة ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات وتوصلت الدراسة عن ارتباط موجب دال بين الخجل والشعور بالذنب بإبعاده الثلاثة حيث تتميز الخجولات بالشعور بالذنب والإثم تجاه مشاعرهن وأفعالهن في حيث كان الارتباط سالباً ذا دلالة بين الخجل وتقدير الذات حيث أن الخجولات يتميزون بانخفاض مستوى تقدير الذات مما يجعلهن يشعرن بعدم الكفاءة في الأداء .

كما يتميزون بضعف الثقة بالنفس . بينما كان الارتباط موجباً ودالاً بين الخجل والقلق بشقيه الحالة والسمة .

2. دراسة (Ludwing , 1981) :

دراسة بعنوان العلاقة بين الخجل والتحكم المعرفي لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

وكان هدف الدراسة الحالية الكشف عن علاقة الخجل ودرجة التحكم المعرفي وكان المتغير المستقل عبارة عن الخجل الجنس أما المتغير التابع فهو عبارة عن درجات الأداء التي تم الحصول عليه من تطبيق اختبار ستروب للكلمة واللون .

وتكونت عينة الدراسة من (103) تلميذ وتلميذة بالصف الرابع والخامس الابتدائي وكانت أهم التي توصل إليها الباحث ما يلي :

- أن الطالبات في المرحلة الابتدائية أكثر إحساساً بالخجل من الذكور عند مستوى الدلالة 0.01.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً في الأداء المعرفي بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الخجل عينة الدراسة .

3. دراسة (Owen , 1982):

القلق الاجتماعي وعلاقته بالخجل وهدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الخجل وكل من الحاجة لإثبات وتحقيق الذات وتكونت عينة الدراسة من (73) طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية وتم اختيار أعلى 25 % على مقياس القلق الاجتماعي وتعرضت المجوعتان الأعلى والأدنى في القلق الاجتماعي إلى ثلاثة مواقف تجريبية الأولى عبارة عن موقف الاسترخاء والموقف الثاني عبارة عن موقف ضاغط والموقف الثالث عبارة عن موقف مقابلة الجمهور.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- الموقف الضاغط أدى إلى انخفاض درجة تقدير الذات أما موقف الاسترخاء إدى إلى ارتفاع في درجة تقدير الذات لكل من عينة أعلى 25% وأدنى 25% .

- المجموعة التي تعرضت لمقابلة الجمهور وكانت أكثر إحساساً بالقلق الاجتماعي من مجموعة الاسترخاء ويعزو ذاك إلى الإحساس بالخجل الذي تولد عنه الأفراد في هذا الموقف الاجتماعي.

- يوجد ارتباط إيجابي بين الخجل والقلق الاجتماعي المرتفع وأنه يوجد فرق بين المجموعة الأولى والأدنى في القلق الاجتماعي على مقياس الخجل ولصالح المجموعة الأعلى قلقاً .

4. دراسة (Traub , 1983):

استهدفت هذه الدراسة بحث الارتباطات بين الخجل والاكتئاب والقلق والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (187) طالباً من طلاب الجامعة طبق عليهم مقياس ستانفورد للخجل ومقياس سمة القلق ومقياس لقياس الاكتئاب وثم قياس التحصيل الدراسي بالمعدل الأكاديمي للطالب ودلت نتائج الدراسة على وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الخجل وكل من القلق والاكتئاب ووجود ارتباط موجب غير دال إحصائياً بين الخجل والتحصيل الأكاديمي .

5. دراسة (Lownesteing , 1983):

هدفت دراسة لونستاين إلى علاج الخجل الزائد بواسطة التفجير الداخلي والإرشاد والاتجاهات الاشتراطية .

وقد تكونت عينة الدراسة من (22) من الأطفال الذين يعانون من خجل زائد وتتراوح أعمارهم ما بين (9 – 16) سنة وتم تقسيم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وكل مجموعة تشتمل على (11) طفلاً .

واستخدمت القائمة الشخصية لمودسلي وكان من أساليب التفجير الداخلي إجبار الفرد على التفاعل عن طريق انفعال الغضب مثلا ليتصل بالأطفال الآخرين وذلك لتنمية الاتصال مع غيره من الأطفال وكذلك إجبار الأطفال على السباحة والألعاب ذات الضوضاء العالية باستخدام الموسيقى والمشاركة في العلاج الدرامي .

والتشجيع عن مخالطة الأطفال من الجنس الآخر والعلاج السلوكي الذي اشتمل على التشكيل وزيادة الاستجابة التوكيدية .

وتشير نتائج الدراسة إلى :

- حدوث انخفاض في الخجل بين أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة .
- حدوث تحسن في القدرة على القراءة في المجموعة التجريبية .

6. دراسة (Stott , 1984) :

دراسة بعنوان استخدام المعالجة المعرفية في تخفيض درجة الخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية وقامت الدراسة بتصميم برنامج يساعد على تخفيض الإحساس بالخجل وكان يقاس عن طريق العوامل التالية :

المعرفة السلبية ، الإحساس بالقلق ، رد الفعل الفسيولوجي ، السلوك غير المنطقي أما البرنامج العلاجي فكان يحتوي على مجموعة من المهارات الاجتماعية ، الأساليب المعرفية، الاسترخاء ، وطبق البرنامج على مجموعة من الطلاب مرتفعي الخجل (30) طالباً وطالبة وأطلق عليهم المجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة (30) طالباً وطالبة .

لم يطبق عليهم البرنامج العلاجي ، واستخدم الباحث القياس القبلي والبعدي في تقدير الخجل حيث كان الطلاب بعد البرنامج العلاجي أقل درجة في الخجل من الطلاب الذين لم يتعرضوا للبرنامج كما أثبت الدراسة أنه توجد فرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في الآتي : تقدير الذات ، وجهة التحكم أو الضبط ودرجة الخجل ويوصي الباحث أن الخجل يمكن تعديله باستخدام برامج العلاجية وهذا يعني أن البيئة الخارجية تلعب دوراً في تخفيض الإحساس بالخجل .

7. دراسة البكري (1987) :

علاقة الخجل بالتحصيل الأكاديمي والتخصص الدراسي ودراسة البنية العاملية لمفهوم الخجل

وتم الدراسة على عينة مكونة من (317) طالباً من كلية التربية بجامعة الملك سعود تم اختيارهم عشوائياً طبق عليهم مقياس الخجل من إعداد الباحث وقد دلت النتائج على أنه باستخدام التحليل العاملي لدرجات الخجل وجد أنه يتكون من عشرة عوامل هي : الشعور بالدونية ، والخوف من المواقف الاجتماعية وتجنب الاتصال بالإفراد ، وتفضيل فقدان الحقوق في سبيل عدم الاتصال بالآخرين والتعبير الجسمي عن الخجل والرغبة في الوحدة والانعزال والانزواء والتواري داخل الجماعة وسلبية التفاعل في مواقف التحصيل والخوف من الامتحانات الشفوية وعدم التفاعل مع الأصدقاء .

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط موجب ودال إحصائية بين الخجل وكل من التحصيل الدراسي والمستوى الدراسي وتدريب الفرد بين أخوته ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخجل بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي لصالح طلاب القسم العلمي .
وأن الطلاب ذوي الدخل الاقتصادي المنخفض أقل من الخجل من الطلاب ذوي الدخل الاقتصادي المرتفع .

8. دراسة (Booth, et al , 1992):

استهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين الخجل والشعور بالوحدة النفسية والإحساس بالسعادة Happiness لدى طلاب الجامعة وكانت عينة الدراسة تتكون من (100) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة .

وقد دلت نتائج الدراسة على :

- أن الطلاب الذكور أكثر خجلاً Moreshy وأكثر شعوراً بالوحدة النفسية وأقل إحساساً بالسعادة Less Happy مقارنة بالطالبات .
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الخجل والشعور بالوحدة النفسية .
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الخجل والشعور بالسعادة .

9. دراسة (Lawrence & Bennett , 1992) :

استهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين مستويات الخجل الاجتماعي والقلق وبعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين حيث كانت عينة الدراسة تتكون من (650) مراهقاً ومراهقة تتراوح أعمارهم بين 11 – 18 عاماً وقد طبق على عينة الدراسة بعض مقاييس التقدير الذاتي متضمنة استخبار إيذنك للشخصية وقائمة القلق (حالة وسمه) .

وقد توصلت الدراسة إلى :

- أن المستويات المرتفعة من الخجل بشقيه التلازمي والموقفي يرتبطان بمستويات مرتفعة من القلق والعصابية .
- أن المستويات المنخفضة من الخجل التلازمي والموقفي يرتبطان بمستويات التقدير الذاتي والانبساط .

10. دراسة عثمان (1994) :

سمة الخجل وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة .

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين أساليب التنشئة الاجتماعية للطلاب الذكور والإناث القاطنين بالمدينة والقرية كما يحاول الباحث التعرف على نوعية العلاقة الارتباطية بين أساليب التنشئة الاجتماعية والخجل لدى طلاب الجامعة .

عينة الدراسة : وقد تكونت من (82) الطلاب الذكور (93) من الطلاب الإناث وكانت عينة الدراسة من (69) طالبة وطالب من المدينة ، (106) طالبة وطالب من القرية وكانت العينة الكلية مكونة من (175) طالب وطالبة .

وأكدت نتائج الدراسة على أن عينة القرية ترى أن أساليب التنشئة الاجتماعية مثل التسامح والثبات والاستقلال والديمقراطية والتقرب من الأبناء لها علاقة بالخجل حيث عندما

تزداد أساليب التنشئة الاجتماعية تتناقص سمة الخجل ولذا فإن استخدام الأساليب السوية يؤدي إلى تكوين شخصية متكاملة .

11. دراسة (Allan & Rogers , 1994):

هدفت دراسة آلن وروجرز إلى تصميم برنامج للأطفال الذين لديهم صعوبات في التوافق المدرسي مثل الخجل والعدوان وقد مارس كل طفل في المجموعة التجريبية جلسات اللعب لمدة تتراوح ما بين (30-40) دقيقة أسبوعيا في حجرة لعب خاصة بالمدرسة باستخدام فنيات اللعب والاستماع التأملي ورسائل تساعد الأطفال على استخدام التعامل مع مشكلات التوافق المدرسي مثل الخجل Shyness والعدوان .

وتشير نتائج الدراسة إلى :

- خفض الخجل لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج .

19- دراسة السمادوني (1994) :

الخجل لدى المراهقين من الجنسين

دراسة تحليلية لمسبباته ومظاهره وآثاره

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل ظاهرة الخجل لدى المراهقين من الجنسين ومعرفة مسبباتها ومظاهرها وآثارها . وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (1375) مراهقاً من الجنسين ومن مختلف المراحل التعليمية طبق عليها مسح استانفورد للخجل بعد أن تم إعداده ليلاءم البيئة المصرية .

وقد توصل الباحث إلى العديد من النتائج من أهمها :

1. يختلف المراهقون عن المراهقات بالتعليم الثانوي في درجة شعورهم بالخجل في معظم الوقت ولكن لا يعتبرونه مشكلة .
2. يختلف تقبل المراهقين والمراهقات بمراحل التعليم المختلفة للخجل على أنه سمه غير مقبولة.
3. أن فقدان الثقة ونقص المهارات الاجتماعية والإعاقات بمختلف أنواعها من أهم العوامل المسببة للخجل .
4. يختلف كل من المراهقين والمراهقات في مراحل التعليم المختلفة من إدراكهم للمواقف المسببة للخجل .
5. توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات المختلفة من الخجل في تقديرهم للأشخاص الذين يؤثرون عليهم ويكونوا سبباً في استثارة الخجل لديهم .

13- دراسة خضر (1994) :

الفروق بين الجنسين في الخجل وبعض خصائص الشخصية الأخـــرى فـــي المـــرحلتين المتوسطة والثانوية) .

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات تتصل بالـــصحة النفسية والمرضى مثل الخجل والشعور بالوحدة والاكتئاب والميل العـــصابي والميـــل الـــذهاني والانبساطية والعلاقات الاجتماعية .

عينة الدراسة : تتألف عينة الدراسة من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدنيـــة أبها السعودية في العام 93/92م .

وتتألف العينة من 119 طالباً (59 من المدرسة المتوسطة ، 60 من المدرسة الثانويـــة) وعدد (130) طالبه (65 من المدرسة المتوسطة ، و65 من المدرسة الثانوية) ومجموع أفـــراد العينة (249) فرداً .

واستخدم الباحث أدوات الدراسة الآتية :

مقياس الخجل ، مقياس الشعور بالوحدة ، مقياس بيك للحالة المزاجيـــة قائمـــة إيزنيـــك للشخصية للكبار ، مقياس تبادل العلاقات الاجتماعية .

نتائج الدراسة .

1- الخجل توجد فروق دالة (عن مستوى < 0.01) بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الخجل وذلك لصالح الإناث بدرجة أعلى من الخجل والقلق الاجتماعي عن الـــذكور في مرحلة المراهقة التي يمر بها أفراد عينة الدراسة .

2- الشعور بالوحدة توجد فروق دالة (عند مستوى الدلالة < 0.01) بين متوســـطات درجـــات الطلاب والطالبات على مقياس الشعور بالوحدة وذلك لصالح الإناث .

3- الاكتئاب توجد فروق دالة (مستوى الدلالة < 0.05) بين متوسطات درجات الجنسين على مقياس بيك للحالة المزاجية وذلك لصلح الإناث بسبب التغيرات التي تمر بها الفتاة .

4- الميل العصابي توجد فروق دالة (< 0.01) بين متوسطات درجات الذكور والإناث علـــى مقياس الميل العصابي في قائمة ايزنيك للشخصية لصالح الإناث أي أن الميل العصابي أكثر لدى الإناث عنه لدى الذكور .

5- الانبساطية توجد فروق دالة (< 0.01) بين الذكور والإناث على مقياس الانبساطية وقائمة ايزنيك للشخصية وذلك لصالح الذكور .

6- الميل الذهاتي لا توجد فروق دالة بين درجات الذكور ودرجات الإناث على مقياس الذهانيـــة في قائمة أيزنيك للشخصية .

7- تبادل العلاقات الاجتماعية ، لا توجد فروق دالة بين درجات الذكور والإناث علـــى مقيـــاس تبادل العلاقات الاجتماعية .

وتوضح هذه الدراسة أن هناك اتساقاً في وجود فروق دالة لصالح الإناث بالنسبة لدرجاتين علـــى مقياس الخجل والشعور بالوحدة والاكتئاب والعصابية . وهو ما يتفق مـــع مـــا يعتـــريهن مـــن متغيرات نمائية في مرحلة العمر التي يمرون بها وما تسببه لهن من معاناة وضغوط ممـــا يولـــد لهن الانعزال والخجل والاكتئاب والعصابية .

14. دراسة (Crozier , 1995) :

هدفت دراسة كروزير إلى بحث العلاقة بين الخجل وتقدير الذات وبحث الفـــروق بـــين الجنسين في الخجل لدى مجموعات من الأطفال من أعمار مختلفـــة تمتـــد مـــن 9 – 12 ســـنة واشتملت عينة الدراسة على (137) طفل وطفلة وطبق عليهم جميعاً مقياس الخجل من إعـــداد الباحث – كروزير ومقياس كوبر سميث Coopr Smith .

نتائج الدراسة :

- وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الخجل وتقدير الذات لدى أفراد عينة البحث .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال في الأعمار المختلفة في الخجل .
- وجود فروق غير دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الخجل .

15. دراسة (Miller , 1995) :

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين كل من الخجل والتقـــويم الاجتمـــاعي والمهـــارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية تبلغ قوامها (310) طالب وطالبـــة واستخدم الباحث المنهج الوصفي – الدراسات المسحية – مستعيناً بمقياس تشيك وبص Cheek & Buss (1981) لقياس الخجل ومقيـــاس ريجيـــو Riggio (1986) لقيـــاس المهـــارات الاجتماعية بالإضافة إلى مقاييس أخرى لقياس أبعاد التقويم الاجتماعي .

نتائج الدراسة :

- وجود ارتباط سلبي بين الخجل والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في هذين المتغيرين .

16- دراسة شقير (1996)

تأثير الخجل على الأداء داخل الفصل الدراسي للطلاب المعلمين .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض عوامل الشخصية التي قد يكون لهـــا تـــأثير على أداء الطالب المعلم أثناء موقف التربية العملية داخل حجرة الدراسة ومن بين هذه العوامل (الجنس ، الغرفة الدراسية ، الخجل) .

أدوات الدراسة : استخدم الباحث مقياس الخجل – استمارة تقديم التربية العملية .

عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على (400) طالب وطالبة بكلية التربية بالمملكة العربية السعودية .

واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية للتأكيد من صحة الفروض .

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار دلالة الفروق بين المتوسطات .
- معامل الارتباط البسيط .
- تحليل التباين 2 × 2 × 2

نتائج الدراسة

- عدم وجود فروق دالة بين الجنسين (ذكور وإناث) في الأداء في مادة التربية العملية حيث كانت قيمة ف (0.05) غير دالة إحصائية وبذلك تحقق الفرض الأول من الدراسة .
- توجد فروق دالة بين طلاب وطالبات الغرفة الثالثة وطلاب وطالبات الغرفة الرابعة في الأداء في مادة التربية العملية حيث كانت قيمة ف (4.70) هي دالة عند مستوى (0.05) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات مرتفعي الخجل وبين الطلاب والطالبات منخفضي الخجل في الأداء في مادة التربية العملية .
- لا يوجد أثر لتفاعل الجنس مع المستوى الدراسي أو لتفاعل الجنس مع الخجل أو التفاعل لمستوى الدراسي مع الخجل أو التفاعل الجنسي مع المستوى الدراسي ومع الخجل على الأداء في مادة التربية العملية .
- توجد فروق دالة بين طالبات الغرفة الثالثة وطالبات الغرفة الرابعة في مستوى الخجل لصالح طالبات الغرفة الثالثة أي يرتفع مستوى الخجل لدى طالبات الغرفة الثالثة أي يرتفع مستوى الخجل لدى طالبات الغرفة الثالثة عند لدى طالبات الغرفة الرابعة أثناء الأداء في موقف التربية العملية .
- تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح عينة الطالبات حيث ارتفاع مستوى الخجل لدى طالبات الغرفة الثالثة عند مستوى الخجل لدى طلاب الغرفة الثالثة إثناء الأداء في موقف التربية العملية .
- وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لصالح الطالبات حيث ارتفاع مستوى الخجل لدى طالبات الغرفة الرابعة عند مستوى الخجل لدى طلاب الغرفة الرابعة أثناء الأداء في موقف التربية العملية .
- وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) وهذا الارتباط سالب حيث انخفاض مستوى الأداء لدى الطالبات في مادة التربية العملية وفي المقابل ارتفاع مستوى الخجل لديهن .
- وجود ارتباط دال إحصائيا وسالباً عند مستوى (0.01) .

وتشير نتائج الدراسة إلى انعدام تأثير الجنس على الأداء في التربية العملية وعدم حدوث تفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي أو الجنس والخجل أو المستوى الدراسي أو الخجل وعدم حدوث تفاعل بين الجنسين والمستوى الدراسي والخجل .

17. دراسة حبيب (1996) :

دراسة بعنوان الكشف عن العلاقة بين سمات الخجل المختلفة والخجل الموقفي لدى الجنسين وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين سمات الخجل المختلفة والخجل الموقفي لدى الجنسين وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة بالمرحلتين الثانوية والجامعية طبق عليهم خمسة اختبارات للخجل هي : الخجل الموقفي ، وخجل مكروسكي ، والتقدير الذاتي لقلق الاتصال ، الكفاءة الاجتماعية ، اختبارات (ACL) للخجل .

ودلت النتائج على الآتي :

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مواقف الخجل لصالح الإناث .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية في بعض مواقف الخجل
- اختلاف ترتيب المواقف المحدثة للخجل بين الجنسين حسب شدتها ودرجة شعورهم بها .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي المستوى الاقتصادي والاجتماعي في مواقف الخجل .
- يوجد ارتباط موجبي دال إحصائيا بين الخجل الموقفي (حالة الخجل) وكل من اختبارات الخجل مكروسكي وقلق الاتصال الجمعي والثنائي والعام .
- يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين الخجل الموقف واختبار الكفاءة الاجتماعية لدى الجنسين.

18 - دراسة النيال (1996) :

(الخجل وبعض إبعاد الشخصية) دراسة ارتقائية وارتباطية .

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ارتقاء الخجل من مرحلة عمرية إلى أخرى وعلى وجه التحديد في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وحتى مرحلة المراهقة المبكرة .

وهدفت الدراسة إلى فحص الارتباط بين الخجل وبعدي الانبساط والعصابية وقد وضعت الباحثة مقياساً عربياً يشمل في صيغته النهائية على 28 بنداً ، يقسم بثبات مرتفع ويشمل على سبعة عوامل هي التفادي / والانسحاب / العزلة / التبعات السلبية للخجل الاكتئاب والقلق الاجتماعي المواقف المثيرة للخجل / نقص الثقة بالنفس الحساسية الفرطة والتبعات الفسيولوجية للخجل مظاهر الخجل الفسيولوجية والسلوكية ، اضطرابات الكلام وتشتت الأفكار .

عينة الدراسة :

طبق المقياس على عينة من (494) تلميذاً وتلميذه من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في مدارس دولة قطر من مراحل عمرية متباينة وكشفت الدراسة عن أن الفئة العمرية 14 سنة حصلت على أعلى المتوسطات في متغير الخجل لدى عينات الذكور في حين أن الفئة العمرية 16 سنة حصلت على أعلى المتوسطات في متغير الخجل لدى عينات الإناث .

وقد تكونت الدراسة الارتباطية من (75) من الذكور و (100) من الإناث وكشفت عن ارتباطات جوهرية موجبة بين الخجل والعصابية لدى عينتي الذكور والإناث كما أسفرت الدراسة العاملية عن عاملين لدى عينة الذكور ومثلهما لدى عينة الإناث .

أدوات الدراسة : استخدم الباحث

1. مقياس الخجل للأطفال .
2. استخبار ايزنك للشخصية

19 - دراسة طاحون و خليل (1996) :

دراسة الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الخجل وبعض جوانب الشخصية لدى الفرد من خلال ملاحظة المتغيرات النفسية والاجتماعية .

الأدوات التي استخدمها الباحث :

1. بناء مقياس للخجل .
2. اختبار الاستقلال الذاتي .
3. مقياس الشعور بالوحدة .
4. اختبار الذكاء الاجتماعي .
5. مقياس تبادل العلاقات الاجتماعية .
6. اختبار تبادل العلاقات الاجتماعية .

عينة الدراسة

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (146) طالباً جامعياً متوسط أعمارهم (20.4) ومن تخصصات علمية مختلفة وتم اختيارهم عشوائياً .

نتائج الدراسة :

يرى الباحثان أن الأفراد المتصفين بالخجل قد يحققون درجات مرتفعة من النجاح المهني والجماهيري ، ويرى أن جميع هذه الدراسات تتأثر بالخجل المرتبط بهذا السن ويرى الباحثان أن من الصعب اعتبار الخجل أحد صور السلوك المرضي الاجتماعي أو دليلاً على عدم التكيف السوي في الحياة الاجتماعية وخاصة إنسان هذا العصر أصبحت صاحبة للأخر

والارتباط الوثيق بالعلاقات الاجتماعية الحميمة أصبحت ضعيفة في هـذه الحيـاة الاجتماعيـة والنتيجة التي توصل إليها الباحثان وهي الخاصة بمتغير الاستقلال تعتبر مدعماً لما أراد الباحثان التأكد منه وهذا الأمر يحتاج إلى دراسة جديدة لرصد هذه الظاهرة الاجتماعية .

20- دراسة فايد (1997) :

العلاقة بين الخجل والأعراض السيكوباثولوجية :

استهدفت هذه الدراسة معرفة ما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين الذكور والإناث فـي الخجل والأعراض السيكوباثولوجية كما هدفت إلى معرفة العلاقـة بـين الخجـل والأعـراض السيكوباثولوجية لدى مجموعتي الذكور والإناث وتم تطبيق مقياس التحفظ الاجتمـاعي وقائمـة مراجعة الأعراض على عينة مكونة من (210) من طلاب المدارس الثانوية ، (105) مـن الذكور (105) إناث تراوحت أعمارهم بين 15 – 18 سنة .

أدوات البحث التي استخدمها الباحث

1. مقياس الخجل الاجتماعي .
2. قائمة مراجعة الإعراض .

نتائج الدراسة :

1. وجود فروق بين الذكور والإناث في الخجل في جانب الإناث .
2. وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الحساسية التفاعلية والاكتئاب في جانب بينمـا لم توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في كل من الإعراض الجسمانية .

الوسواس القهري ، القلق ، قلق الخوف ، البارانويا التخيلية ، الذهانية .

3- وجود ارتباط موجب دال بين الخجل والحساسية التفاعلية لدى مجموعة الإناث فقط ووجـود ارتباط موجب دال بين الخجل وكل من العدائية والبارانويا التخيلية لدى مجموعة الـذكور فقـط ووجود ارتباط موجب دال بين الخجل وكل من الاكتئاب والقلق والذهانية لدى مجموعتي الذكور والإناث .

21. دراسة متولي (1997) :

بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالخجل لدى طلاب الجامعة .

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الخجـل وبعـض المتغيـرات النفـسية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة وهي تقدير الذات وقـوة الأنـا والقبـول والـرفض الوالـدي والتخصص الدراسي

عينة الدراسة :

حيث تكونت عينة الدراسة الكلية من عدد (246) طالباً وطالبة من الغرفة الثالثة بكلية التربية بدمياط من العشب العلمية والأدبية وتتراوح أعمار عينة الدراسة ما بـين (19 – 21)

عاماً وكان عدد الطلاب (120) طالباً ومتوسط أعمارهم (19 – 21) وكان عدد الطالبـــات (126) طالبة ومتوسط أعمارهن (19-20) .

نتائج الدراسة :

تؤكد الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الخجــل لــصالح الإناث وتوجد ارتباطات سالبة دالة إحصائية بين الخجل وكل من تقدير الذات وقوة الأنا والدفء / المحبة .

وكذلك وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائية بين الخجل وكل من العــدوان / العــداء / الإهمال واللامبالاة والرفض غير المحدد .

- وجود تأثير دال للتفاعل بين الجنسين وتقدير الذات على درجات الخجل لدى الذكور والإناث.
- وجود تأثير دال للتفاعل بين الجنس وقوة الأنا على درجات الخجل لدى الذكور والإناث .
- وجود تأثير دال للتفاعل بين الجنس وإدراك القبول / الرفض الوالدي لدى الذكور والإناث .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات الشعب العلمية وطلاب وطالبـــات الـــشعب الأدبية على درجات الخجل .

22. دراسة يوسف و خليفة (2000) :

الخجل والتوافق الاجتماعي دراسة ثقافية مقارنة بين مجموعتين مــن طــلاب الجامعــة السعوديين والكويتيين .

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الخجل والتوافق الاجتماعي لدى مجموعتين من طلاب الجامعة السعوديين (ن) = (320) طالباً وطالبة ، الكويتيين (ن) = (400) طالــب وطالبه .

كما هدفت الدراسة إلى فحص الفروق بين الجنسين في كل من الخجل والتوافق والكشف عن البنية العاملية لمقياس الخجل في كل من المجموعتين واستخدم الباحث مقياسين هما :

1. مقياس الخجل الاجتماعي .
2. مقياس التوافق الاجتماعي .

وتم التحقق من ثبات هذين المقياسين وصدقهما .

نتائج الدراسة :

1. الطلاب السعوديين أكثر خجلاً بشكل جوهري من الطلاب الكويتيين بينما حــصل الطــلاب الكويتيين على درجات أعلى جوهرياً من الطلاب السعوديين على مقياس التوافق الاجتماعي .
2. وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الخجل والتوافق الاجتماعي .
3. لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في كل من الخجل والتوافق سواء لدى الطــلاب السعوديين والكويتيين .

وكشفت نتائج التحليل العاملي لمقياس الخجل عن انتظامه في سبعة عوامل لدى الطلاب السعوديين وأربعة عوامل الطلاب الكويتيين .

23. دراسة العنزي (2001) :

المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل (دراسة ارتباطية عامليه)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل وتكونت عينة البحث من (342) من طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي وطالباتها من (كلية التربية الأساسية) بواقع (175) من الذكور و(167) من الإناث .

أدوات الدراسة :

1. مقياس الثقة بالنفس .
2. مقياس الخجل .

نتائج الدراسة :

1. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أربعة عوامل فرعية مكونة للثقة بالنفس وثلاثة عوامل فرعية مكونة للخجل .
2. عدم وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس بين الجنسين .
3. وجود فروق دالة إحصائية على مقياس الخجل إلى جانب الإناث .
4. كشفت المصفوفات الارتباطية عن علاقات موجبة بين متغيرات الثقة بالنفس بعضها ببعض ومتغير الاجتماعية في مقياس الخجل وكذلك علاقات موجبة بين متغيرات الخجل .
5. وجود علاقات سالبة بين متغيرات الثقة بالنفس والخجل .

وكشفت التركيب العاملي عن استخراج عاملين أحدهما للثقة بالنفس والآخر للخجل عند عينات الذكور والإناث والجنسين معاً .

24. دراسة خوج (2002)

الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة .

عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة (484) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة .

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

1. مقياس الخجل للدريني .
2. مقياس الشعور بالوحدة النفسية للدسوقي 1998 .
3. مقياس أساليب المعاملة الوالدية للنفيعي (1997)

نتائج الدراسة :

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الخجل والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة .

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب العقابي للأب والخجل .

ومن توصيات الدراسة :

- التركيز من خلال برامج التوعية الإعلامية والدينية على استخدام الوالدين لأسلوب التوجيه والإرشاد في التعامل مع بناتهن المراهقات للحد من إحساسهن بالخجل والشعور بالوحدة .

- خلق جو اجتماعي سليم في المدرسة تسوده المحبة والتعاون والصراحة والعطف والتركيز على العمل الجماعي مما يساعد التلميذات على تنمية ثقتهن بأنفسهن .

ويجب التعاون بين الوالدين والمعلمين لإيجاد بيئة صالحة في المنزل تبعث على الرضا والسرور .

25. دراسة الضوي و حساني (2005) :

تأثير موضع الضبط وأساليب العزو والخجل في التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلة " دراسة باستخدام تحليل المسار " .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير موضع الضبط وأساليب العزو والخجل على التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلة بالأقصر .

وبلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (218) طالباً وطالبة .

بكلية الفنون الجميلة بالأقصر وقام الباحثان بتعريب وتقنيين مقياساً لموضع الضبط واستبيان لأساليب العزو والخجل ومقياس الخبرة بالخجل .

نتائج الدراسة :

1. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات تحصيل العينة ودرجاتهم في متغيرات موضع الضبط (داخلي / خارجي) والخجل وأساليب العزو (الداخلي / الخارجي / التحكم / عدم التحكم / غير المستقر / المستقر / الخاص / العام / الدرجة الكلية) .
2. متغيرات موضع الضبط الداخلي والخجل والدرجة الكلية للعزو ومنبئات جيدة بالتحصيل الأكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلة بالأقصر .
3. متغيرات موضع الضبط الداخلي والخجل وأسلوب العزو الخاص وأسلوب العزو غير التحكمي منبئات جيدة بالتحصيل الأكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلة بالأقصر .
4. متغيرات موضع الضبط الداخلي والخجل والدرجة الكلية للعزو لها تأثيرات مباشرة وغير المباشرة على التحصيل الأكاديمي لطلاب الفنون الجميلة بالأقصر .

5. متغيرات موضع الضبط الداخلي والخجل وأسلوب العزو الخـاص وأسـلوب العـزو غيـر التحكمي لها تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلـة بالأقصر .

6. تسهم متغيرات موضع الضبط الداخلي والخجل والدرجة الكلية للعزو في تفـسير (17.1 % ، 9.9% ، 4%) من التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلة بالأقصر .

7. تسهم متغيرات موضع الضبط الداخلي والخجل وأسلوب العزو الخاص وأسلوب العزو غيـر التحكمي في تفسير (6.00% ، 6.00% ، 5.4% ، 5.6%) من التحصيل الأكاديمي لطـلاب كلية الفنون الجميلة بالأقصر .

26. دراسة محرم (2005) :

التدخل المهني باستخدام محتويات البرنامج ومواجهـة بعـض مظـاهر الخجـل لـدى المراهقين .

تهدف الدراسة إلى اختيار ما يمكن أن يسهم به التدخل المهني فـي إطـار ممارسـات البرامج الجماعية في أطار خدمة الجماعة ومواجهة بعض مظاهر الخجل لدى المراهقين .
وتستهدف الدراسة كذلك إلى التوصل إلى بعض المؤشرات لتدعيم التعامل مع مـشكلة الخجـل وبعض مظاهرها من خلال تطبيق بعض محتويات البرنامج مع الجماعات .

عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على (10) تلاميذ تم اختيارهم من بين 19 تلميـذاً وهـم أكثـر التلاميذ الذين يعانون من سلوك الخجل واستخدم الباحث مقياس الخجل لمعرفة الطـلاب الـذين يعانون من ظاهرة الخجل .

نتائج الدراسة :

أكدت النتائج على فاعلية البرنامج على الأفراد المطبق عليهم وعلى قـدراتهم وزيـادة خبراتهم واختفاء بعض المظاهر المصاحبة للخجل وأكـدت الدراسـة علـى أهميـة الاتـصال والتواصل وخاصة التواصل اللغوي والحركي والبصري بشكل خاص في التخفيـف مـن حـدة الخوف والخجل وبدأت تختفي المظاهر النفسية والجسمية السلبية المصاحبة للتفاعل مع الآخرين مما يعني قدرة برنامج خدمة الجماعة في التعامل مع أبعاد ومواقف الخجل الاجتماعي .

27. دراسة عنتر (2006) :

الخجل وعلاقته بإبعاد المهارات الاجتماعية وفاعلية تدريب المهارات الاجتماعيـة فـي خفض الشعور بالخجل .

هدفت الدراسة إلى جعل العمل على خفض الشعور بالخجل لدى طلاب كلية التربية مـن خلال إعداد برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية .

وتكونت عينة الدراسة من (427) طالبة من طالبات الغرفة الثانية بكلية التربية بالإسماعيلية بجامعة قناة السويس في العام الجامعي 2005/2004م تتراوح أعمارهم بين 17-18 سنة وتم تطبيق مقياس الخجل والمهارات الاجتماعية وتم اختيار عينة عددها (50) طالبة حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة .

وأكدت نتائج الدراسة على حدوث تحسن للمهارات الاجتماعية واستمرار انخفاض الشعور بالخجل وكذلك زيادة قدرة الطالبات على التحكم فيما يشعرن به من خجل وإدارته بصورة جيدة .

تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الثاني :

1. قلة الدراسات العربية التي تناولت برامج إرشادية لعلاج الخجل لدى الأطفال .
2. هناك بعض الدراسات التي تناولت برامج إرشادية لعلاج الخجل مثل دراسة (Lownesten 1983) التي عالجت الخجل الزائد ودراسة (سالي صلاح عنتر 2006) التي تناولت التدريب على المهارات الاجتماعية لعلاج الخجل ودراسة (Allan & Rogere 1994) التي تناولت معالجة التوافق المدرسي مثل الخجل وكذلك دراسة (Stott 1984) التي عالجت الإحساس بالخجل .
3. هناك بعض الدراسات التي العلاقة بين الخجل والتوافق الاجتماعي مثل دراسة (جمعة سيد يوسف وعبد اللطيف محمد خليفة 2000) ودراسة (فاروق السيد عثمان 1994) التي تناولت سمة الخجل وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية وكذلك دراسة (Grozier 1995) التي بحثت علاقة الخجل بتقدير الذات .
4. هناك دراسات اهتمت بدراسة تأثير الخجل على التحصيل الدراسي كما ورد في دراسة (محسوب عبد القادر الصفدي وممدوح حسان 2005) ودراسة (زينب محمود شقير 1996) التي تناولت تأثير الخجل على الأداء داخل الفصل وكذلك دراسة (علي البكري 1987) التي بحثت علاقة الخجل بالتحصيل الأكاديمي والتخصص الدراسي .
5. هناك دراسات بحثت متغير الخجل والصحة النفسية مثل دراسة (حنان بنت اسعد خوج 2002) التي بحثت علاقة الخجل بالوحدة النفسية وأساليب المعالجة الوالدية ودراسة (عباس إبراهيم متولي 1997) التي بحثت بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالخجل ودراسة (Booth , el al 1992) التي تناولت الخجل والشعور بالوحدة النفسية ودراسة (Traub 1983) التي بحثت الارتباطات بين الخجل والاكتئاب والقلق ودراسة (Lawence & Bennett 1992) التي بحثت العلاقة بين مستويات الخجل الاجتماعي والقلق ودراسة (owen1982) حول العلاقة بين الخجل والقلق الاجتماعي وكذلك دراسة (Fehr & Dtamps 1979) التي بحثت العلاقة بين الخجل والشعور بالذنب .
6. هناك دراسات تناولت الفروق في الخجل بين الجنسين حيث أكدت تلك الدراسة على وجود فروق بين الذكور والإناث في الخجل لصالح الإناث كما في دراسة (حسين علي فايد 2001) .
7. إن مشكلة الخجل تظهر بوضوح لدى الأطفال عند مواجهة الآخرين والتفاعل معهم وهذا يؤكد أهمية الخجل وعلاجه لدى الأطفال .

المحور الثالث :

ثانياً : الدراسات التي تناولت برامج إرشادية لتنمية الكفاءة الاجتماعية :

1. دراسة (Demmers , 1981):

هدفت دراسة ديمرز إلى معرفة مدى فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك اللاتوافقي لدى الأطفال .

وهدفت هذه الدراسة إلى تعديل بعض الأنماط والممارسات السلوكية الغير سوية لدى الأطفال ممن يعانون من بعض الاضطرابات السلوكية واشتملت العينة على (18) طفل من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم من 6 – 9 استخدم الباحث عدة أدوات ومقاييس تتضمن اختبار التفاعل الاجتماعي وبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية والمنزلية والمهارات الشخصية وخاصة الضرورية للمبادرة في الدخول في علاقات وتفاعلات وصداقات اجتماعية مع محاولة ممارسة أساليب التدريب على المهارات الاجتماعية في مواقف الحياة اليومية والتي أعدت خصيصاً لهذا الغرض .

وتوصل الباحث إلى نتائج تؤكد فعالية استخدام التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل الأساليب العدوانية كما أسهم البرنامج في تكوين بعض سمات الشخصية الإيجابية كالاعتماد على النفس والمبادأة والسلوك الاستقلالي كما اتضح فاعلية البرنامج في تعديل بعض أنماط الأساليب السلوكية .

2. دراسة (Haynes & Avery , 1984):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاه العلاج السلوكي المعرفي للتدريب على المهارات الاجتماعية مع الأشخاص الخجولين .

وتكونت عينة الدراسة من (12) من الأشخاص الخجولين وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (6) من الأطفال ومجموعة ضابطة مكونة من (6) أطفال وهدف برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية إلى تعليم الأطفال بعض المهارات الاجتماعية التي تساعدهم في التغلب على الخجل وتشير النتائج إلى خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وكذلك زيادة القدرة على المشاركة في المواقف الاجتماعية في المجموعة التجريبية .

3. دراسة (Christoff , et al , 1985) :

هدفت دراسة كرستوف وآخرون إلى التدريب على المهارات الاجتماعية وحل المشكلات الاجتماعية لصغار المراهقين الخجولين .

وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (6 – 12) سنة وقد تم تدريب المجموعة التجريبية على إيجاد حلول لمشكلاتهم مع الأقران ولتحسين

المهارة السلوكية أثناء محادثاتهم مع الآخرين وقد طلب من أفراد المجموعة التجريبية أن يكملوا محادثات الحياة اليومية ومقياس تقدير الذات وقائمة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وتشير النتائج إلى التحسن في المحادثة مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب ووالديهم ومدرسيهم في المجموعة التجريبية .

4. دراسة (Verduyn, et al , 1990) :

وهدفت الدراسة إلى التدريب على المهارات الاجتماعية في المدرسة (دراسة تقويمية) وقد تكونت عينة الدراسة من (34) طفلاً تم اختيارهم من مدرسة متوسطة وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية تتكون من (17) طفلاً ومجموعة ضابطة تتكون من (17) طفلاً وقد تم تدريب المجموعة التجريبية على المهارات الاجتماعية دون أفراد المجموعة الضابطة وقد تم التقويم والقياس لمعرفة أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في المجموعة التجريبية من خلال المدرسين والآباء والتقارير الذاتية .

وتشير النتائج إلى التحسن في المجموعة التجريبية وظهر هذا التحسن في النشاط الاجتماعي للأطفال من خلال تقارير الآباء عن السلوك الاجتماعي .

5. دراسة (Shafer , 1993):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج لتنمية مهارتين من مهارات الاتصال هما : تعلم المحافظة على استمرارية الحديث ، وتصور فهم الآخرين في المحادثة وتأثير ذلك على مستوى الشعور بالخجل والقدرة على عمل صداقات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية .

وتشير النتائج إلى تحسن المهارات الاجتماعية وخفض مستوى الخجل بعد تعلم هاتين المهارتين كما زادت القدرة على تكوين الصداقات الجديدة .

6- دراسة أبو عباة و عبد الرحمن (1995)

فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة .

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية البرنامج في خفض مستوى الخجل والشعور بالذات غير السوي على عينة من طلاب الجامعة المترددين على أحدى العيادات الجامعية بمدينة الرياض والذين يعانون من أحدى مشكلات الانطواء الاجتماعي .

عينة الدراسة : تكونت العينة المبدئية للدراسة من (14) طالباً جامعياً من المترددين على العيادة النفسية بالجامعة والذين تم تشخيص شكواهم على أنهم يعانون من مشكلة الخجل أو الخوف الاجتماعي المقترن بالشعور بالذات .

أدوات الدراسة : استخدم الباحث :

1. مقياس الخجل الذي يتكون من 25 بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد ثـم الحـصول عليهـا مـن التحليل العاملي للمقياس على عينة قوامها (770) طالباً وطالبة بالمرحلتين الثانوية والجامعية . وكان الهدف من المقياس قياس مستوى الخجل لدى طلاب الجامعة الذين يتقدمون لتلقي خـدمات الإرشاد أو العلاج النفسي .

2. مقياس الشعور بالذات (ترجمة وتعريب الباحثين 1994)

تتكون الصورة الأجنبية من المقياس من 23 بنداً وقد أعده فينج شتين وآخـرون 1975 وكـان الهدف من إعداد المقياس استخدامه في التمييز بين الأشخاص في مستوى الشعور بالذات وفـي الأغراض العلاجية .

الأساليب الإحصائية : استخدام الباحث اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة .

نتائج الدراسة :

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الخجل وأبعاده ، أي أن متوسط درجات عينة الدراسة في القياس البعدي كانت أقل من متوسط درجتان فـي القيـاس القبلي وتدل هذه النتيجة على وجود تحسن واضح في أفراد عينة الدراسة في الإبعـاد المختلفـة لمقياس الخجل أي أنه حدث انخفاض في الشعور الشخصي بعدم الارتياح في مواقـف التفاعـل الشخصي والهروب من المواقف الاجتماعية وتحسن في القدرة على التعبير عن الذات مما يـدل على فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في تحسن مستوى الخجل لـدى طـلاب الجامعة . كما وأضحت نتائج الفرض الثاني .

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في أبعاد مقياس الشعور بالذات والدرجة الكلية له ، واتضح أن متوسط درجات العينة في القياس البعدي كانت أقل من متوسـط درجتان في القياس القبلي بمستوى دال إحصائية ويدل ذلك على تحسن فـي مـستوى الـشعور بالذات بإبعاده (الشعور الخاص بالذات – الشعور العام بالذات – القلق الاجتماعي لدى طـلاب الجامعة) .

7- دراسة القحطاني (2000)

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بالمملكة العربية السعودية .

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية (إلقاء التحية – قول شكراً – الاعتذار) لدى الأطفال المتخلفين عقلياً مـن تلاميـذ التربية الفكرية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية وذلك عن طريق إكساب التلاميـذ

لهذه المهارات الثلاث ومدى الاحتفاظ بها وقدرتهم على استخدام ومن ثم تعميمها فـــي مختلــف المواقف الاجتماعية داخل المعهد .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من عشرة تلاميذ ينتسبون إلى الصف الخامس من معهــد التربيــة الفكرية للبنين بالدمام بالمنطقة الشرقية مصنفين على أنهم مـــن ذوي التخلــف العقلـــي البـــسيط وتراوحت أعمارهم بين 12 – 16 سنة .

واستخدم في الدراسة برنامج للمهارات الاجتماعيـــة مـــن إعـــداد شـــوماكر وآخـــرين (Schumake etal 1988) وتعريب الباحث .

استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم القبلي / البعدي باستخدام مجموعـــة واحـــد ويمثل التغير في أداء التلاميذ في المهارات الاجتماعية المذكور مؤشراً لأثر المتغير التجريبي (البرنامج) .

وأسفرت النتائج عن :

يوجد فاعلية للبرنامج في إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية المحـــددة (الاعتـــذار) وكذلك تنمية قدرتهم على الاحتفاظ بمضمون تلك المهارات على المدى القصير (أسبوع واحد) والمدى الطويل (37 يوماً) .

وتشير النتائج إلى إمكانية بناء برامج تدريبية مشابهة في مجال التعامل مع حالات التأخير العقلي وفي مجالات أخرى

8. دراسة (Cottraux et al , 2000):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر برنامج علاجي سلوكي معرفي وبرنامج للعلاج التدعيمي لتنمية المهارات الاجتماعية للتغلب على الخواف الاجتماعي (الخجل الشديد) .

عنية الدراسة :

تم اختيار (67) مراهق بطريقة عشوائية من ذوي الخـــواف الاجتمـــاعي (الخجـــل الشديد) والبرنامج العلاجي السلوكي المعرفي كان يستخدم الأسلوب الفردي لمدة ستة أســـابيع يتبعه الأسلوب الجمعي لمدة ستة أسابيع من أجل التدريب على المهـــارات الاجتماعيـــة ، بينمـــا برنامج التدعيمي استمر لمدة 12 أسبوع بين الأسلوب الجمعي والفردي وتشير النتـــائج النهائيـــة إلى أن العملاء ببرنامج العلاج السلوكي المعرفي حققوا الأهداف المرجوة بصورة أفـــضل مـــن عملاء برنامج العلاج التدعيمي الذين حققوا أيضاً انخفاضاً في مستوى الخواف الاجتماعي ولكن أقل من عملاء برنامج العلاج السلوكي المعرفي .

9- دراسة خضير (2000)

فعالية الإرشاد النفسي الديني والتدريب على المهارات الاجتماعية والدمج بينهمـــا فـــي خفض حدة الغضب لعينة من المراهقين .

وهدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر برنامج إرشادي ديني في اختزال حدة الغضب وكـــذلك إعداد برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للمراهقين بهدف خفض حدة الغضب لديهم .

إجراءات البحث : العينة تكونت عينة البحث المبدئية من 20 طالباً مـــن طـــلاب الـــصف الأول الثانوي بمدرسة القنايات الثانوية المشتركة .

وهم جميع الطلاب الذكور الذين أكملوا الاستجابة على مقياس الغضب كسمة المستخدم .

الأدوات :

1. مقياس الغضب كسمة Anger trait scale :

يقيس الغضب كسمة شخصية لها صفة الثبات النسبي وهو مقياس أجنبي لكلا مـــن ســـبيلبيرجر ولندن Spielberger & London .

وقام محمد السيد عبدالرحمن وفوقية حسن عبدا لحميد (1998) بتعريب المقياس وتقنينه .

2. **مقياس المستوى الثقافي للآسرة** : إعداد عبدا لباسط خضر (1983) .

استخدم هذا المقياس لمجانسة أفراد المجموعات التجريبية والمجموعة الـــضابطة وذلـــك باختيار أفراد العينة من المستوى الثقافي المتوسط .

نتائج الدراسة :

أكدت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة بين متوسطات المجموعـــات التجريبيـــة الثلاث والمجموعة الضابطة في القياس القبلي وهذا يؤكد نجـــاح المجانـــسة بـــين المجموعـــات التجريبية والمجموعة الضابطة .

كما وضحت الدراسة فاعلية الإرشاد الديني في خفض حدة الغضب والسيطرة عليه .

وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المعد للتدريب على المهارات الاجتماعية فـــي خفـــض حدة الغضب لدى المراهقين فزيادة المهارات الاجتماعية للمراهقين أظهرت قـــدرة أكبـــر علـــى التحكم في حالات الغضب والسيطرة لديهم .

10. دراسة (Martin, V. & Thomas M.C., 2000):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للتغلب علـــى الخجـــل وتشير الدراسة إلى أن طلاب الجامعة الخجولين وتعد مواقف التفاعل الاجتمـــاعي مـــن أكثـــر المشاكل الخاصة بهم لهذا لا بد من التدريب على المهارات الاجتماعية وصـــمم برنـــامج لـــذلك يسعى إلى تحقيق بعض الأهداف لدى المجموعة التجريبية هي :

- يجب تعلم كيف يكون الفرد أكثر استرخاء وراحة في المواقف الاجتماعية المخيفة .

- يجب تطوير وتلعم سلوكيات جديدة .

- تغير العادات الخاصة بانكسار الذات والمفهوم السلبي للذات .

- يضع في اعتباره أن الفرد بإرادته أن يكون خجول أو اجتماعي وسعيد .

واستخدم الباحثان هنا فنيات خاصة مثل التفاعل في أزواج ، الاسترخاء تدريب المهارات الاجتماعية العلاج المعرفي الكتابة في المجلات .

11. دراسة (Suarez, M , 2000):

بعنوان تعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الصمم .

وهدفت الدراسة إلى تقييم أثر برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الصم في المرحلة الابتدائية بالمدارس العادية .

وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (18) طفلاً من الصمم تتراوح أعمارهم ما بين (9 – 12) سنة .

وتوصلت الدراسة إلى أن التدخل عمل على تحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية والمهارات التوكيدية وأن كانت الفروق غير دالة في التكامل بين المهارات الأكاديمية والاجتماعية كما قدرها الأقران في استبيان العلاقات الاجتماعية .

12- دراسة بخش (2001) :

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم .

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى إمكانية تحسن مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال تصميم برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتعددة (اجتماعية – رياضية – ثقافية – فنية) .

وتم استخدام مقياس ستانفورد – بينية للذكاء (إعداد عبد السلام ومليكه 1988)

ومقياس تقدير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة (إعداد عبد العزيز الشخصي 1988)

ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة (إعداد صالح هارون 1996م) .

عينة الدراسة

ضمت عينة الدراسة 40 طفلة من الإناث المعاقات عقلياً القابلات للتعلم من معهد التربية الفكرية للبنات ، بجدة وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتم مجانستها في متغيرات العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية .

وأجريت ثلاثة قياسات مختلفة للمهارات الاجتماعية .

القياس القبلي ، البعدي ، التتبعي .

ودلت النتائج أن البرنامج المستخدم له فاعلية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً حيث وجدت فروق دالة عند 0.01 وبين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

ووجدت فروق دالة عند 0.01 بين القياسين القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي .

ودلت أنه لا توجد فروق دالة بين هذين القياسيين بالنسبة للمجموعة الضابطة أما بالنسبة للقياس التتبعي فلم توجد فروق دالة بينه وبين القياس البعدي للمجموعة التجريبية .

13. دراسة منصور (2001) :

فعالية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين بمرحلة ما قبل المدرسة .

وهدف البحث إلى دراسة فعالية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة .

عينة الدراسة :

اختيرت عينة الدراسة من الأطفال المكفوفين قوامها 12 طفلاً قسمت إلى ست أطفال كمجموعة تجريبية ، وست أطفال كمجموعة ضابطة وأعدت قائمة لتقدير المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال واستخدام الباحث اختبار الثقة بالنفس وبرنامج الدراما كما استخدم اختباري ويلكسون ومان .

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى فعالية الدراما في التدريب على بعض المهارات الاجتماعية وارتفاع ثقة هؤلاء الأطفال بأنفسهم .

14. دراسة (Margital , 2001) :

هدفت دراسة مارجيتا إلى دراسة المهارات الاجتماعية – الاحتمالات والمعنى لنمو الأطفال المهملين ومعرفة أثر برنامج تدريبي لتسهيل اكتساب المهارات الاجتماعية للأطفال المهملين تعليمياً .

وقد تكونت عينة الدراسة من (24) من الأطفال وتم تصنيفهم بواسطة المدرسين والوالدين والأقران على أنهم أطفال لديهم مشكلات اجتماعية وتم تصميم البرنامج لتنمية مهارات مثل الاستماع ، عمل محادثات ، توجيه الأسئلة ، تقديم الطفل لنفسه وللآخرين ، طلب المساعدة ، مهارة الاتصال بالآخرين وكذلك الاعتذار .

وقد اشتملت طرق التدريب على النمذجة **Modeling** ، لعب الأدوار **Role Playing** ، التغذية المرتدة **Feedback** ، التدريب التحويلي **Training Of Transfer** .

وتشير النتائج إلى تحسن واضح في المهارات الاجتماعية للأطفال خاصة في مهارات الاستماع وتقديم الطفل لنفسه وطلب المساعدة والاعتذار .

15. دراسة شاش (2001) :

فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

استهدفت الدراسة التعرف على فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، واستخدمت أربع مجموعات : الدمج والعزل مجموعتان ضابطتان وتم تطبيق البرنامج على مجموعتي الدمج والعزل .

نتائج الدراسة :

1. أسفرت النتائج عن تحسن المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين ولم توجد فروق بينهما بعد البرنامج مع خفض الاضطرابات السلوكية لدى المجموعتين في القياس البعدي .
2. عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى مجموعة الدمج في حين وجدت فروقاً بين القياس لدى مجموعة العزل .

16. دراسة مرشد (2003) :

فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال .

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال .

نتائج الدراسة :

1. وجود فروق بين متوسطات رتب المقياس القبلي والقياس البعدي وذلك لصالح القياس البعدي وهذا يعني حدوث تحسن في المهارات الاجتماعية للصغار في أبعاد المقياس والدرجة الكلية .
2. وجود فروق بين متوسطات رتب القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لصالح القياس البعدي وهذا يعني حدوث انخفاض في أبعاد الخجل والدرجة الكلية للخجل وأنه حدث انخفاض في الخجل بالنسبة للأطفال بعد تطبيق البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية .
3. أكدت الدراسة على أن متوسط رتب المجموعة التجريبية أعلى من متوسط رتب المجموعة الضابطة وهذا يعني ارتفاع درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية للصغار والدرجة الكلية وهذا يعني حدوث تحسن في المهارات الاجتماعية للأطفال في المجموعة التجريبية عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة .

4. متوسط رتب المجموعة التجريبية أدنى من متوسط رتب المجموعة الضابطة وهذا يعني انخفاض درجات المجموعة في أبعاد مقياس الخجل والدرجة الكلية وهذا يعكس انخفاض في الخجل لدى الأطفال في المجموعة التجريبية على المهارات الاجتماعية .

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية للصغار والدرجة الكلية .

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس والبعدي القياس التتبعي في إبعاد مقياس الخجل للأطفال والدرجة الكلية بعد مرور شهرين من القياس البعدي .

7. يوصي الباحث بضرورة إعداد برامج إرشادية باستخدام فنيات إرشادية أخرى لخفض الخجل لدى الأطفال والعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ومعرفة أثرها في علاج مشكلات أخرى .

17- دراسة المزروع (2003)

فعالية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى .

هدفت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية بعض الأساليب الإرشادية المنتقاة من دراسة أيمن روعا تش (1990) والتي تناسب مع البيئة العربية كمحاولة لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات الجامعة .

عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على (20) طالبة من طالبات جامعة أم القرى وتتراوح أعمارهن ما بين (18 – 24) سنة .

أدوات الدراسة حيث استخدم الباحث مقياس الإحساس بالوحدة النفسية واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن .

ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي الثقافي للأسرة السعودية إعداد سهير عجلان ، والبرنامج الإرشادي إعداد الباحثة .

واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة من الإحصاء اللابارامتري للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي وتمثلت هذه الأساليب :

1. مجانسة أفراد المجموعتين التجريبية الضابطة وبعض المتغيرات الوسيطة .
2. اختبار ولككسن للأزواج المتشابهة .

18. دارسة زيد (2003) :

فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في تنمية المهـارات الاجتماعيـة وآثرها في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً علـى اسـتخدام جداول النشاط المصورة في تنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية وأثر ذلك فـي خفـض سـلوكهم الإنسحابي واختيرت العينة من عشرة أطفال تم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين .

أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منها خمسة أطفال تتراوح أعمارهم بـين 9 – 12 سنة ونسب ذكائهم بين 56 – 67 واستخدام مقياس سـتانتفرد وبينيـه للـذكاء ، مقيـاس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المطور للأسرة .

ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ومقيـاس الـسلوك الإنسحابي للأطفال إلى جانب البرنامج التدريبي .

أظهرت النتائج حدوث تحسن دال احصائياً في أبعاد المهارات الاجتماعية كما انخفـض السلوك الانسحابي لدى المجموعة التجريبية فـي القيـاس البعـدي مقارنـة بالقيـاس القبلـي وبالمجموعة الضابطة من جهة أخرى في حين لم يطرأ تحسن دال في ذات المتغيرات لدى أفراد المجموعة الضابطة .

19. دارسة سعود (2004) :

فعالية برنامج للإرشاد الأسري في تنمية المهارات الاجتماعية للطفـل الأصـم هـدفت الدراسة إلى إعداد برنامج للإرشاد الأسري والتحقق من فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعيـة لدى عينة من الأطفال الصم .

عينة الدراسة : اختيرت عينة متجانسة مكونة من مجموعتين (تجريبية – ضابطة) تكونت كـل منها من ثمانية أطفال صما وأسرهم من تلاميذ الصفوف الخامس إلـى الثـامن الابتـدائي مـن مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بالزقازيق ممن لديهم صم كلي ولادي أو مكتسب قبل سـن خمس سنوات وتراوحت أعمارهم بين (9 – 12) سنة .

واستخدمت الباحثة مقياس المهارات الاجتماعية صورة الوالدين أو إحـداهما واسـتمارة ملاحظة المسلمين لسلوك الطفل الأصم .

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجـات المهـارات الاجتماعية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من الأطفال الصم بعـد انتهـاء برنـامج الإرشادي الأسري لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فعالية البرنامج .

20- دراسة الحميضي (2004) :

فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم .

استهدفت هذه الدراسة تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً داخل حجـرة الدراسة في المملكة العربية السعودية .

نتائج الدراسة :

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم (المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح القياس البعدي .
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج السلوكي.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات إفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح المجموعة التجريبية .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (16) طفلاً تتراوح أعمارهم بين 8 – 13 سنة من المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم .

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث اختبار دلكوكسون للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك للتحقيق من صحة الفرض الأول .

استخدم الباحث اختبار مابدونتي للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للتحقق من صحة الفرض الثالث .

21- دراسة محمد (2005) :

فعالية برنامج ترويحي حركي اجتماعي مقترح على تنمية المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة بمؤسسات الرعاية الاجتماعية .

يهدف هذا البحث إلى بناء برنامج أنشطة ترويحية حركية واجتماعية بالتعرف على فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الأطفال بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة من الجنسين .

كما يهدف البحث إلى التعرف على وجود أو عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من البنات والبنين في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل كنتيجة لتطبيق البرنـــامج المقترح قيد البحث .

عينة الدراسة :

أجرى هذا البحث على الأطفال في المرحلة العمرية من 9 – 12 سنة مرحلة الطفولـــة المتأخرة بمؤسستين تربية البنات وتربية البنين بمدينة الزقازيق التابعة لمحافظة الشرقية والبـــالغ عددهم 31 طفلاً مجتمع البحث بواقع 15 بنت و 16 ولد وتم اختيار عينـــة البحـــث الإساســـية بالطريقة العمرية بلغ قوامها 28 طفلاً بواقع 12 بنت و16 ولد وذلـــك بعـــد اســـتبعاد الحـــالات المتطرفة عن الربيع الأعلى لدرجات استجابة الأطفال على مقياس الخجل الأعلى من 72 درجة وهم الحالات شديدة الخجل وعددهم 3 أطفال كلهن من البنات .

نتائج البحث :

1. برنامج الأنشطة الترويحية الحركية والاجتماعية المقترح له تأثير إيجابي دال إحـــصائياً فـــي تنمية المهارات الاجتماعية وخفض درجة الشعور بالخجل لدى الأطفـــال بمؤســـسات الرعايـــة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة .
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من البنات والبنين في درجة تنمية المهارات الاجتماعية ودرجة خفض الشعور بالخجل كنتيجة لتطبيق البرنامج الترويحي المقترح قيد البحث .

التوصيات :

1. تطبيق برنامج الأنشطة الترويحية الحركية والاجتماعية المقترح على الأطفـــال بمؤســـسات الرعاية الاجتماعية لماله من تأثير إيجابي في تنمية مهاراتهم الاجتماعيـــة وخفـــض شـــعورهم بالخجل .
2. اهتمام المسئولين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية بتنظيم البرامج الترويحية للأطفال في فترات الصيف .

22- دراسة الصمادي والخزعلي (2006) :

فاعلية العلاج الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتعديل مركز الضبط لدى الأطفال المعرضين للخطر .

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى العلاج الواقعي في تنميـــة المهارات الاجتماعية وتعديل مركز الضبط لدى الأطفال المعرضين للخطر وقد حاولت الدراسة الإجابة على السؤالين التاليين :

1. ما أثر برنامج الإرشاد الجمعي الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتعديل مركز الضبط لدى الأطفال المعرضين للخطر .

2. هل يختلف أثر برنامج الإرشاد الجمعي الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتعديل مركز الضبط باختلاف العمر .

تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية الذي قام الباحثان بإعداده ومقياس مركز الضبط (لروتـر) الذي عربه برهوم على أفراد عينة الدراسة وعددهم (60) طفلاً من الأطفـال المعرضـين للخطر أعمارهم بين (12 – 18) عاماً وجميعهم من الذكور وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين ، المجموعة التجريبية وعددها (30) طفلاً والمجموعـة الـضابطة وعددها (30) طفلاً ثم قسمت المجموعتان التجريبية والضابطة إلى أربع مجموعـات حـسب الفئة العمرية تألفت كل مجموعة من (15) طفلاً وخضعت التجريبية إلـى برنـامج إرشـادي جمعي واقعي في حين لم تخضع الضابطة لأي برنامج إرشادي .

وطبق البرنامج الإرشادي الجمعي الواقعي خلال (14) جلسة إرشادية تدريبيـة علـى مـدى شهرين لتدريب الأطفال المعرضين للخطر وبناء على استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي .

وأظهرت النتائج وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي الواقعي في تنميـة المهـارات الاجتماعيـة وتعديل مركز الضبط نحو الداخل لدى الأطفال المعرضين للخطر الذين اخضعوا للبرنامج .

وأظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين العمر الزمني والبرنامج الإرشادي فيمـا يتعلـق بتنميـة المهارات الاجتماعية وتعديل مركز الضبط وهذا يشير إلى فعالية برنـامج الإرشـاد الجمعـي الواقعي لا تتأثر بالعمر .

تعقيب عام على الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الثالث :

1. هناك دراسات قامت بدراسة فعالية البرامج الإرشادية لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين مثل دراسة (ناجي عبد العظيم سعيد مرشد 2003) ودراسة (منى عبد الفتاح لطفي محمد 2005) ودراسة (سالمي صلاح عنتر 2006) ودراسة (صالح بن عبد الله أبو عباة ومحمد السيد عبد الرحمن 1995) وكذلك دراسة (Van-der-molean H 1995) ودراسة (Haynes & Avery 1984) .
2. هناك بعض الدراسات التي استخدمت مجموعات تجريبية ومجموعات ضابطة مثل دراسة (Verduyn , et .al 1995) وهناك دراسات أخرى لم تستخدم مجموعة ضابطة مثل دراسة (Margit al 2001) وكذلك دراسة (Bem mers 1981).
3. هناك بعض الدراسات التي اهتمت باستخدام أكثر من أسلوب إرشادي وعلاجي لزيادة وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين مثل دراسة (Christoff , et al 1985.) وكذلك دراسة (Beidel Turner & Morris 2000) ودراسة (Cottraux , et al . 2000) .
4. لم يعثر الباحث في البيئة الفلسطينية على دراسات لبرامج إرشادية تعمل على زيادة وتنمية المهارات الاجتماعية للطلاب الخجولين وكذلك شح الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في البيئة العربية المحيطة .

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من حيث الموضوع :-

شملت الدراسات السابقة ثلاث أقسام رئيسية من حيث الموضوع بحيث اهتم القسم الأول بدراسة الكفاءة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية) وعلاقتها بمتغيرات وخاصة الخجل وقد عرض الباحث العديد من الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة (Robeson) التي بحثت علاقة المهارات الاجتماعية بالضبط الوالدي ودراسة (فهد بن عبد الله الدليم 2005) التي تناولت علاقة المهارات الاجتماعية بالمرض الفصامين ودراسة (محمد محمد الحسانين 2005) التي بحثت علاقة المهارات الاجتماعية بالاكتئاب النفسي ودراسة كلاً من (محمد السيد عبد الرحمن 1998) ودراسة (Kenneth & Thomas 1998) حيث بحثا علاقة المهارات الاجتماعية باضطراب الانتباه وهناك دراسات بحثت في العلاقة بين المهارات الاجتماعية والقيادة الإدارية مثل دراسة (شعبان السيسي 2003) التي تناولت علاقة المهارات الاجتماعية بالسلوك القيادي

ودراسة (محمد محمود سرحان 2003) التي بحثت المهارات الاجتماعية لدى القيادات الشعبية ودراسة (مصطفى قاسم 2003) التي بحثت دور المهارات الاجتماعية المرتبطة بالسمات القيادية للطلائع .

وهناك دراسات تناولت علاقة المهارات الاجتماعية بالتحصيل الدراسي مثل دراسة (إبراهيم محمد المغازي 2004) التي تناولت علاقة المهارات الاجتماعية بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب ودراسة (عبد الحميد رجيعة وإبراهيم الشافعي إبراهيم 2003) التي بحثت علاقة المهارات الإجتماعية بالتوافق الدراسي وكذلك دراسة (عادل محمد العدل 1998) التي اهتمت بدراسة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وهناك دراسات تناولت علاقة المهارات الاجتماعية بمفهوم الذات وتقديرها مثل دراسة (السيد إبراهيم السمادوني 1994) ودراسة (محمد قاسم عبد الله 2002) .

وأخيراً فقد كانت جميع هذه الدراسات عربية وأجنبية بحيث لم يعثر الباحث على دراسة محلية اهتمت بهذا الموضوع رغم البحث المتواصل الذي قام به الباحث مما يعطي هذه الدراسة نوع من التميز بحيث تكون الدراسة الأولى في المجتمع الفلسطيني .

أما القسم الثاني من هذه الدراسات اهتم بدراسة الخجل حيث يرى الباحث قلة الدراسات العربية التي تناولت برامج إرشادية لعلاج الخجل لدى الأطفال وانعدام مثل هذه الدراسات في المجتمع الفلسطيني على حد علم الباحث .

وهناك بعض الدراسات التي تناولت برامج إرشادية لعلاج الخجل مثل دراسة (Lownestsn 1983) التي عالجت الخجل الزائد .

ودراسة (سالي صلاح عنتر 2006) التي تناولت التدريب على المهارات الإجتماعية لعلاج الخجل ودراسة (Allan & Rogers 1994) التي تناولت معالجة عدم التوافق المدرسي مثل الخجل وكذلك دراسة (Stott 1984) التي عالجت الإحساس بالخجل .

وهناك بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الخجل والتوافق الاجتماعي مثل دراسة (جمعة سيد يوسف وعبد اللطيف محمد خليفة 2000) ودراسة (فاروق السيد عثمان 1994) التي تناولت سمة الخجل وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية وكذلك دراسة (Grozier 1995) التي بحثت علاقة الخجل بتقدير الذات وهناك دراسات اهتمت بتأثير الخجل على التحصيل الدراسي كما ورد في دراسة (محسوب عبد القادر الصفدي و ممدوح كامل حساني 2005) ودراسة (زينب محمود شقير 1996) التي تناولت تأثير الخجل على الأداء داخل الفصل وكذلك دراسة (علي البكري 1987) التي بحثت علاقة الخجل بالتحصيل الأكاديمي والتخصص الدراسي .

وهناك دراسات بحثت متغير الخجل مع الصحة النفسية مثل دراسة (حنان بنت اسعد محمد خوخ 2002) التي بحثت علاقة الخجل بالوحدة النفسية وكذلك دراسة (Booth'el al 1992) التي تناولت الخجل والشعور بالوحدة النفسية ودراسة (Traub 1983) التي بحثت الارتباطات بين الخجل والاكتئاب والقلق ودراسة (Lawrence & Benntt 1992) التي بحثت العلاقة بين مستوى الخجل الاجتماعي والقلق الاجتماعي .

أما القسم الثالث من هذه الدراسات فقد اهتم بإعداد برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية للطلاب الخجولين وقد قدم الباحث بين يدي القارئ مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ولم يعثر على أي دراسة في المجتمع الفلسطيني وهناك دراسات قامت بدراسة فعالية البرامج الإرشادية لتنمية المهارات الاجتماعية للطلاب الخجولين مثل دراسة (ناجي عبد العظيم سعيد مرشد 2003) ودراسة (منى عبد الفتاح لطفي محمد 2005) ودراسة (سالي صلاح عنتر 2006) ودراسة (صالح بن عبد الله أبوعباه ومحمد السيد عبد الرحمن 1995) وكذلك دراسة (Van-der-moleanh.1990) ودراسة (Haynes & Avery 1984) وهناك دراسات استخدمت مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة مثل دراسة (Verduyn.et al 1990) وهناك دراسات لم تستخدم مجموعات ضابطة مثل دراسة (Margital 2001) وكذلك دراسة (Demmers 1981) وهناك بعض الدراسات التي اهتمت باستخدام أكثر من أسلوب إرشادي وعلاجي لتنمية المهارات الاجتماعية للطلاب الخجولين مثل دراسة (christoff,et al . 1985) ودراسة (cottraux,et al .2000) .

من حيث الأهداف :-

جاءت معظم الدراسات بهدف استراتيجي وهو الكشف عن نقص المهارات الاجتماعية الناتجة عن الخجل مثل دراسة (صالح عبد الله أبو عباه ومحمد السيد عبد الرحمن 1995) ودراسة (سالي منى عبد الفتاح لطفي محمد 2005) ودراسة (ناجي عبد العظيم سعيد مرشد 2003) ودراسة (سالي صلاح عنتر 2006) وكذلك دراسة (shafer 1993) ودراسة (Martin,v. & Thomasn .c، 2000) .

وهناك بعض الدراسات جاءت لدراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية ومتغيرات أخرى مثل دراسة (Robeson 1998) ودراسة (محمد قاسم عبد الله 2002) وهناك دراسات جاءت على شكل برامج إرشادية وعلاجية مثل دراسة (فاطمة عبد الصمد على سعود 2004) ودراسة (Margital 2001) وهناك دراسات تناولت مشكلة الخجل وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل دراسة (فاروق السيد عثمان 1994) ودراسة (Grozier 1995) ودراسة (زينب محمود شقير 1996) ودراسة (Traub 1983).

من حيث الفروض :-

تكاد تكون معظم الدراسات فروضها صفرية لأنها هدفت للإجابة على تساؤلات وهذه التساؤلات هدفت للكشف عن الطلاب الخجولين والذين يفتقدون إلى المهارات الاجتماعية والمراد زيادتها وتنميتها مثل دراسة (ناجي عبد العظيم سعيد مرشد 2003) ودراسة (سالي صلاح عنتر 2006) وكذلك دراسة (Van-der-moleanh.1990) ودراسة (Haynes & Avery 1984) وهناك بعض الدراسات الحالية لم توضح ماهية الفروض المستخدمة في الدراسة أما في الدراسة الحالية فسوف يستخدم الباحث الفروض الصفرية من الدراسة .

من حيث العينة :-

أظهرت عينات الدراسات السابقة أن معظمها كان من الذكور و الإناث وهناك دراسات قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة مثل دراسة (احمد بن عبد الله الحميضي 2004) ودراسة (حنان عبد الله عقيل عنقادي 2004) ودراسة (Haynes & Avery 1999) ودراسة (Verduyn,et.at 1990) وهناك دراسات كانت قد استخدمت مجموعة واحدة في عينة الدراسة مثل دراسة (Christoffet at.1985) ودراسة (Margital 2001) ودراسة (Dem mers 1981) ودراسة (منى عبد الفتاح لطفي محمد 2005) وهناك دراسات أجريت للمقارنة بين عينتين مختلفتين لاختلاف المكان مثل دراسة (مجدي عبد الكريم حبيب 1996) ودراسة (جمعة سيد يوسف وعبد اللطيف محمد خليفة 2000) .

وهناك دراسات أجريت للمقارنة بين عينتين مختلفتين في المرحلة التعليمية مثل دراسة (عبد الحميد رجيعة وإبراهيم الشافعي 2003) ودراسة (عادل محمد العدل 1998) وكانت

معظم الدراسات قد تناولت أطفال في المدارس وطلاب الجامعات ، أما في الدراسة الحالية فقد أجريت على طلاب الصف العاشر من مرحلة التعليم الأساسي والتي تتراوح أعمارهم بين (15-16) عاماً .

من حيث الأدوات :-

تعددت الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة حسب موضوع الدراسة وهدفها ففي الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها بمتغيرات الدراسة حيث استخدم في الدراسة (نسخة داود 1998) مقياس السلوك الاجتماعي ومقياس التنشئة الأسرية واستخدم في دراسة (أسامة محمد الغريب 2003) اختبارات توكيد الذات وحل المشكلات الاجتماعية ، واستخدم في دراسة (معصومة احمد إبراهيم 1995) مقياس كوهن للمهارات الاجتماعية واستخدم في دراسة (فهد بن عبد الله الدليم 2005) مقياس المهارات الاجتماعية واستخدم في دراسة (السيد إبراهيم السمادوني 1994) مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس مفهوم الذات المصور .

أما في الدراسات التي تناولت دراسة الخجل وعلاقته بمتغيرات الدراسة حيث استخدم في دراسة (علي السيد خضر 1994) مقياس الخجل ومقياس الشعور بالوحدة

ومقياس بيك للحالة المزاجية وقائمة ايزنك للشخصية ومقياس تبادل العلاقات الشخصية واستخدم في دراسة (زينب محمود شقير 1996) مقياس الخجل واستمارة تقديم التربية العملية واستخدم في دراسة (حسين علي فايد 1997) مقياس الخجل الاجتماعي وقائمة مراجعة الأعراض واستخدم في دراسة (مايسة النيال 1996) مقياس الخجل للأطفال واستخبار ايزنك للشخصية .

أما في الدراسات التي تناولت برامج إرشادية لتنمية المهارات الاجتماعية فقد استخدم في دراسة (صالح بن عبد الله أبو عباة ومحمد السيد عبد الرحمن 1995) مقياس الخجل ومقياس الشعور بالذات واستخدام في دراسة (عبد الباسط خضر 2000) مقياس الغضب كسمة ومقياس المستوى الثقافي للأسرة .

واستخدم في دراسة (أميرة طه بخش 2001) مقياس استانفورد - بينية للذكاء ومقياس تقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية .

أما الباحث فقد استخدم في هذه الدراسة الأدوات الآتية :-

* برنامج إرشادي لزيادة الكفاءة الاجتماعية من إعداد الباحث

* مقياس أعراض الخجل من إعداد (مايسة النيال ومدحت أبو زيد)

من حيث الأساليب الإحصائية :-

تنوعت الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسات السابقة ما بين المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعاملات الارتباط واختبار ويلككسون واختبار (ت) واختبار مان وتني (U) وتحليل التباين مثل دراسة (عادل محمد العدل 1998) ودراسة (أيمن احمد المحمدي منصور 2001).

إلا أن الباحث استخدم الأساليب الإحصائية الآتية :-

النسب المئوية والتكرارات واختبار ألفا كرونباخ واختبار التجزئة النصفية ومعامل ارتباط بيرسون واختبار كولو مجروف - سمرنون واختبار one sample t test واختبار Independent sampel t test

من حيث النتائج :-

اتفقت غالبية الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية على فعالية تنميتها للتغلب على الخجل لدى الأطفال مثل دراسة (سالي صلاح عنتر 2006) ودراسة (Haynes & Avery 1984) ودراسة (Christoff et al 1985) ودراسة (Beide turner & Morris 2000) وكل هذه الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية للباحث .

تعليق على الدراسات السابقة :-

1. إن معظم الدراسات السابقة أكدت على فعالية البرامج الإرشادية لتنمية المهارات الاجتماعية للطلاب الخجولين .
2. معظم العينات في الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الاجتماعية وآلية تنميتها للتغلب على الخجل للطلاب كانت تتركز حول طلاب ما قبل المدرسة والابتدائية والجامعة ولم تتطرق إلى طلاب الصف العاشر على وجه الخصوص مما يعطي هذه الدراسة أهمية خاصة .
3. استفد الباحث من الدراسات السابقة التي تعرض إليها حول تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين وفي بناء البرنامج الإرشادي وكذلك صياغة أسئلة الدراسة ومشكلة الدراسة وكتابة الإطار النظري المتعلق بها وفي الإجراءات والأدوات والأساليب والإحصائية ومقياس أعراض الخجل وفي تفسير النتائج .
4. معظم البرامج الإرشادية تستند إلى عدد من المحاور والأساليب المشتركة مثل المناقشات - لعب الأدوار - المناقشة الجماعية - المحاضرات - الألعاب الترفيهية الرياضية -الزيارات والرحلات وسرد القصص والرسم والسيكودراما .
5. أشارت نتائج الدراسات أن هناك فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الخجل ترجع لصالح الإناث .

6. لاحظ الباحث قلة في الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية وتنميتها للتغلب على الخجل لدى الطلاب في الدول العربية وانعدامها في المجتمع الفلسطيني وهذا ما دفع الباحث للقيام بهده الدراسة .

7. ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الدراسة الحالية خاصة الدراسات التي تناولت علاج الخجل لدى الأطفال .

8. أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية لخفض الخجل لدى الأطفال لن هؤلاء لديهم قصور واضح في المهارات الاجتماعية .

9. إن مشكلة الخجل تظهر بوضوح لدى الأطفال عند مواجهة الآخرين والتفاعل معهم وهذا يؤكد أنها مشكلة تستحق الدراسة وخاصة علاج الخجل لدى الأطفال .

فروض الدراسة

ق- **الفرضية الأولى**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) على مقياس الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

ر- **الفرضية الثانية**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) على مقياس الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

ش- **الفرضية الثالثة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) على مقياس الخجل بين القياس القبلي للمجموعة الضابطة والقياس القبلي للمجموعة التجريبية.

ت- **الفرضية الرابعة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) على مقياس الخجل بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- المعالجة الإحصائية
- خطوات الدراسة

مقدمة :

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي تم إتباعها لإتمام الدراسة مثل :

منهج الدراسة المتبع ، مجتمع الدراسة وعينة الدراسة ومواصفاتها ، ثم الأدوات المستخدمة ووصفها ، والأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل واستخلاص النتائج وغير ذلك من الإجراءات ، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات : -

أولا : منهج الدراسة :

من اجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام منهجين التجريبي و الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه طريقة في البحث تتناول إحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها ،(ملحم ، 2000 : 324) وتهدف هذه الدراسة إلى إجراء دراسة بعنوان (" فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي).

وقد تم الحصول على البيانات اللازمة من خلال المصادر الثانوية المتمثلة في الكتب والمراجع العلمية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والدوريات والمجلات العلمية والمهنية المتخصصة، كما سيتم الحصول على البيانات والمعلومات الأولية عن طريق الاستبانة (Questionnaire) التي تم إعدادها لهذا الغرض وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (Statistical Package for Social Science) SPSS.

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التجريبي والذي يقصد به معاملة عينتين بالتساوي عند بدء التجربة ، ثم تعريض إحداهما لمتغيرات لا تتعرض لها الأخرى ، وهذا يمكن الباحث من تحديد اثر المتغيرات الايجابية حيث انه سيقارن بين أوصاف العينتين في نهاية التجربة .

ويقوم الباحث بصياغة عدة فروض يحق له بان يتنبأ بما يمكن أن يترتب عليها وعلى ضوء هذه الفروض يصمم مخططاً تجريبياً يتضمن شروطاً محددة لأوصاف عينته ، ولأدواته ، ولمنهجه ، ولنوع المتغيرات التي ستخضع لها عينته التجريبية وتتفاداها عينته الضابطة (حقي ، 1986 : 86-90) .

حيث قام الباحث بتصميم برنامج إرشادي جمعي ، يعتمد على أسلوب المحاضرة والتخاطب والحوار والألعاب الجماعية والزيارات والرحلات ولعب الأدوار والتمثيل وإدارة الحوار والإلقاء .

ثانيا : مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من طلاب مرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية في محافظة خان يونس المسجلين في العام الدراسي (2007-2008) والبالغ عددهم (2971) طالباً وفق إحصائية وزارة التربية والتعليم .

ثالثا : عينة الدراسة :

وتتكون عينة الدراسة من قسمين :

أ- **العينة الاستطلاعية Study Sample :**

حيث قام الباحث باختيار عينة استطلاعية قوامها (60) طالباً من طلاب مدرسة المتنبي الثانوية (ب) للبنين في منطقة خان يونس بغرض تقنين أداة الدراسة عليها للتحقق من صلاحيتها للاستخدام في البيئة الفلسطينية عن طريق حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة .

ب- **العينة الفعلية :**

تكونت عينة الدراسة الفعلية من طلاب مدرسة المتنبي الثانوية (ب) للبنين بمحافظة خان يونس حيث تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الصف العاشر بلغ عددها (200) طالباً قام الباحث بتطبيق مقياس أعراض الخجل عليها ومن ثم تم اختيار (30) طالبا ممن حصلوا على أعلى الدرجات عند الإجابة على فقرات مقاس أعراض الخجل المستخدم ليمثلوا العينة الحقيقية والنهائية للدراسة بعد ذلك تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج الإرشادي وعددها (15) طالب ومجموعة ضابطة تم تحييدها وعددها (15) طالب مع مراعاة عامل التجانس عند اختيار العينة فيما بين المجموعتين من (العمر ، الجنس ، الخجل) وذلك للتأكد من إمكانية المقارنات البعدية بين المجموعتين .

رابعا : أدوات الدراسة :

استخدم الباحث الأدوات الآتية :

1. مقياس أعراض الخجل :

اختار الباحث مقياس أعراض الخجل وهو من إعداد مايسة النيال ومدحت أبو زيد ويتكون من (40) فقرة تأخذ الدرجات من 0 إلى 4 .

ثم قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم .

بعد ذلك قام الباحث بتطبيق مقياس أعراض الخجل على عينة استطلاعية من طلاب مدرسة المتنبي الثانوية (ب) للبنين بغرض تقنينه والتحقق من صلاحيته للاستخدام في البيئة الفلسطينية عن طريق حساب صدق وثبات المقياس بالطرق الإحصائية الملائمة ، حيث تم حذف (6) فقرات من المقياس وبقيت (34) فقرة وتم تقسيمه إلى أربعة أبعاد رئيسية هي :

- الخجل الشديد
- توتر الخجل ومظاهره
- العزلة الاجتماعية
- الشخصية الصامتة والخجولة

صدق وثبات الاستبيان:

قام الباحث بتقنين فقرات الاستبيان وذلك للتأكد من صدقه وثباته كالتالي:

صدق فقرات الاستبيان : قام الباحث بالتأكد من صدق فقرات الاستبيان بطريقتين.

1) **صدق المحكمين** :

عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين تألفت من (9) أعضاء من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بالجامعة الإسلامية وجامعات فلسطينية أخرى متخصصين في علم النفس والإحصاء وقد استجاب الباحث لآراء السادة المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وبذلك خرج الاستبانة في صورته شبه النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

2) **صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان** :

وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة الدراسة البالغة 60 مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

- **قياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة**

جدول رقم (1) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **الاستبانة** والدرجة الكلية لفقراتها، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي 0.250 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية"58 " ، وبذلك تعتبر فقرات **الاستبانة** صادقة لما وضعت لقياسه باستثناء الفقرات المظللة في الجدول .

جدول رقم (1)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لفقراتها

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
1	يشحب لون وجهي عند شعوري بالخجل	0.591	0.000
2	أفضل الانسحاب من الموقف عند شعوري بالخجل	0.336	0.009
3	ابكي عند شعوري بالخجل	0.266	0.040
4	يقل فهمي لبعض الأمور عند شعوري بالخجل	0.320	0.013
5	يحمر لون وجهي عند شعوري بالخجل	0.527	0.000
6	ارغب في أن أكون بمفردي عند شعوري بالخجل	0.509	0.000
7	ينخفض صوتي عند شعوري بالخجل	0.123	0.351
8	اشعر بعدم التركيز عند شعوري بالخجل	0.654	0.000
9	يجف حلقي عند شعوري بالخجل	0.172	0.188
10	اشعر برغبة في أن اهرب على الفور عند شعوري بالخجل	0.340	0.008
11	أحس بالتوتر عند شعوري بالخجل	0.313	0.015
12	يبقى ذهني غير حاضر عند شعوري بالخجل	0.615	0.000
13	تزداد ضربات قلبي عند شعوري بالخجل	0.418	0.001
14	لا استطيع التعامل مع الآخرين عند شعوري بالخجل	0.456	0.000
15	أحس بالخوف عند شعوري بالخجل	0.356	0.005
16	ادرك الأمور خطأ عند شعوري بالخجل	0.293	0.023
17	ترتعش أطرافي عند شعوري بالخجل	0.381	0.003
18	التزم الصمت عند شعوري بالخجل	0.379	0.003
19	أحس أني مكبوت عند شعوري بالخجل	0.203	0.119
20	يضطرب تفكيري عند شعوري بالخجل	0.579	0.000
21	يزداد إفراز العرق عند شعوري بالخجل	0.398	0.002
22	أحاول أن إداري شعوري بالخجل عن الناس	0.179	0.172
23	أحس بالارتباك عند شعوري بالخجل	0.403	0.001
24	اشعر بعدم قدرتي على بذل مجهول عقلي عند شعوري	0.602	0.000

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
	بالخجل		
25	تضطرب معدتي عند شعوري بالخجل	0.511	0.000
26	أضع وجهي في الأرض عند شعوري بالخجل	0.487	0.000
27	أحس بالضيق عند شعوري بالخجل	0.323	0.012
28	اعجز عن التعبير عن رأي عند شعوري بالخجل	0.449	0.000
29	ترتعش جفون عيني عند شعوري بالخجل	0.528	0.000
30	لا أطيق أن أرى احد أمامي عند شعوري بالخجل	0.699	0.000
31	أحس بالغضب داخلي عند شعوري بالخجل	0.341	0.008
32	أرى الأشياء على غير حقيقتها عند شعوري بالخجل	0.563	0.000
33	ابلع ريقي كثيراً عند شعوري بالخجل	0.432	0.001
34	لا استطيع أن انظر في عين من أمامي عند شعوري بالخجل	0.286	0.027
35	أتلعثم في الكلام عند شعوري بالخجل	0.482	0.000
36	تضيع من رأسي الكلمات عند شعوري بالخجل	0.475	0.000
37	تدمع عيني عند شعوري بالخجل	0.583	0.000
38	أتمنى اختفائي من أمام الآخرين عند شعوري بالخجل	0.465	0.000
39	تقل ثقتي في نفسي عند شعوري بالخجل	0.780	0.000
40	تضيع من رأسي الأفكار عند شعوري بالخجل	0.661	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 58 تساوي 0.250

تحليل العوامل:

تم استخدام اختبار تحليل العوامل لمعرفة أهم الأبعاد والفرات التابعة لها وقد تـم تقسيم فقرات الاستبانة إلى أربعة أبعاد كما يلي:

1. بُعد الخجل الشديد .
2. بُعد توتر الخجل ومظاهره .
3. بُعد العزلة الاجتماعية .
4. بُعد الشخصية الصامتة والخجولة

الصدق البنائي لأبعاد الاستبانة:

جدول رقم (2) يبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، ويتبين أن محتوى كل بعد من أبعاد الاستبانة له علاقة قوية بهدف الدراسة عند مستوى دلالة (0.05).

جدول رقم (2)

الصدق البنائي لأبعاد الدراسة

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول :الخجل الشديد	0.5245	0.000
البعد الثاني: توتر الخجل ومظاهره	0.6247	0.000
البعد الثالث: العزلة الاجتماعية	0.5384	0.000
البعد الرابع: الشخصية الصامتة والخجولة	0.6104	0.000
جميع الفقرات	0.6078	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 68 تساوي 0.233

ثبات الاستبانة Reliability:

وقد أجرى الباحث خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بعد تقسيمها إلى أربعة أبعاد بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient**:

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط وقد بين جدول رقم (3) يبين أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات الاستبيان.

جدول رقم (3)

معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية والفا كرونباخ)

البعد	طريقة التجزئة النصفية			طريقة الفا كرونباخ
	معامل الارتباط	معامل الثبات	مستوى المعنوية	معامل الثبات
البعد الأول :الخجل الشديد	0.6527	0.7899	0.000	0.8141
البعد الثاني: توتر الخجل ومظاهره	0.7134	0.8327	0.000	0.8575
البعد الثالث: العزلة الاجتماعية	0.6952	0.8202	0.000	0.8447
البعد الرابع: الشخصية الصامتة والخجولة	0.7425	0.8522	0.000	0.8924
جميع الفقرات	0.7291	0.8433	0.000	0.8725

قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 58 تساوي 0.250

2. **البرنامج الإرشادي :**

الإطار النظري للبرنامج :

مفهوم البرنامج الإرشادي :

مقدمة :

إن مساعدة الأطفال الذين يعانون من الخجل من قبل ذوي الاختصاص سواء كانوا أطباء نفسيين أو أخصائيين نفسين ومرشدين تربويين بالإضافة إلى أسرهم يعتبر واجباً أخلاقياً يجب أن تشارك فيه الجميع من أجل إنقاذ أطفالنا والأخذ بيدهم إلى بر الأمان .

ويرى الباحث من خلال عمله كمرشد تربوي في المدارس الحكومية أن بعض الطلاب يعانون من اضطراب سلوكية ونفسية تفرض عليه وعلى القائمين بالعملية التعليمية أبذال أقصى الجهود لمساعدة هؤلاء الطلاب من خلال تدريب كوادرهم على أحدث الطرق والبرامج الإرشادية المستخدمة في علاج هؤلاء الأطفال .

وبعد قيام الباحث بالإطلاع على الأدب المتعلق بهذا الموضوع والعديد من الدراسات السابقة استطاع الباحث أن يأتي ببرنامج إرشادي متميز من نتائج الأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع

والتوصيات المقترحة لهذه الأبحاث بحيث يؤدي هذا البرنامج الإرشادي الهدف الذي وضع من أجله وهو زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي .

ومن خلال البرنامج الإرشادي وآلية تطبيقه يرى الباحث الأهمية القصوى لدور الأسرة من دعم ومساندة لهؤلاء الأطفال ورعايتهم واستكمال الدور الذي قام به الباحث خلال تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي .

ويتكون البرنامج الإرشادي من ثلاثة أقسام رئيسية :

القسم الأول : **الإطار النظري للبرنامج الإرشادي** :

ويتضمن تقديم واقع الحياة التي يعيشها أفراد مجتمع الدراسة وهو المجتمع الفلسطيني وانعكاس تلك الحياة على سلوك أفراده من الناحية النفسية والاجتماعية والتربوية وأهمية المرحلة التي سوف يطبق عليها البرنامج وهي مرحلة المراهقة وأهمية الحاجة إلى برامج إرشادية .

القسم الثاني : **النظريات التي تدعم البرنامج الإرشادي** :

حيث يعتمد البرنامج الإرشادي على العديد من النظريات في علم النفس (السلوكية – التحليل النفسي – الجشطلت – كارل روجرز للذات) .

القسم الثالث : **ويتضمن مراحل تصميم البرنامج** :

ويتضمن مراحل تصميم البرنامج الإرشادي من ناحية أهمية البرنامج الإرشادي وأهدافه والمجموعة الإرشادية والطريقة التي يقوم عليها البرنامج ومحتويات البرنامج وأبعاده وخدماته وأسلوب تنفيذ جلسات البرنامج وتقييم البرنامج .

أولاً : **الإطار النظري للبرنامج الإرشادي** :

تعتبر مرحلة الطفولة من المراحل الهامة في حياة الإنسان لما يعتريها من تغيرات عديدة وأهمها السرعة في النمو في كافة المظاهر الجسمية والفسيولوجية والعقلية ...الخ فالطفل ينمو وتنطلق قواه الكامنة محققاً انجازات كثيرة ويتعلم مهارات عديدة .

وتعد مرحلة الطفولة أساسية في نمو الشخصية وفيها قد تتعرض الشخصية سريعة النمو الاضطرابات هي أساس الخطورة فيما بعد .

وما دامت الشخصية في نمو فإن عملية التعديل والتغير والتعليم تكون أسهل في مرحلة الطفولة عنها في المراحل التالية لها كما يرى دندش (2004 : 125) .

كما أن الاهتمام بمرحلة المراهقة يعد من أهم أولويات القائمين على التربية لما لهذه المرحلة الحرجة من أثار على سلوك وشخصية الفرد فهي مرحلة انتقال من الطفولة إلى المرشد لها خصائصها المتميزة عما قبلها وما بعدها .

وأن إرشاد الأطفال Child Conseling هو عليه المساعدة في رعاية الأطفال نفسياً وتربوياً واجتماعياً وحل مشكلاتهم اليومية ، حيث يتخلل مرحلة الطفولة بعض مشكلات النمو

العادي وبعض المشكلات والاضطرابات المتطرفة وهذا يؤكد الحاجة الماسة إلى إرشاد الأطفال زهران (1980 : 412 – 413) .

وقد تحدث الكثيرون عن مرحلة المراهقة موضحين خصائصها المختلفة حيث يصف دندش (2004 : 125) مرحلة المراهقة بأنها فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والضغوط الاجتماعية والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق ، ويصفها البعض الآخر بأنها مرحلة نمو عادي ولكن يتخللها مجموعة من اضطرابات ومشكلات يسببها ما يتعرض له الشباب والأسرة والمدرسة والمجتمع من ضغوط وهم يقولون أن الشباب لا تظهر لديه مشكلات عديدة ما دام في نمو يسير في اتجاهه الطبيعي وهؤلاء يرون في مرحلة الشباب مرحلة تحقيق الذات ومرحلة الحب والمرح ومرحلة نمو الشخصية وصقلها وعلى أية حال فإن مرحلة الشباب فيها الكثير من النمو وفي نفس الوقت منها الكثير من المشكلات .

ذو طلاب الصف العاشر المطبق عليهم البرنامج الإرشادي يمرون بمرحلة المراهقة وبالتالي فهم بأمس الحاجة إلى رعايتهم وإرشادهم .

ويرى العيسوي (2004 : 53) أن سلوك الطفل يصاب بكثير من مظاهر الاضطراب والتأزم من ذلك الثورة والتهيج والغضب وحده الانفعال والتمرد والعصيان ورفض كل ما يطلب منه وحتى لا يصاب الطفل بأي من هذه الاضطرابات ويظل سلوكه سوياً ويظل متمتعاً بالصحة النفسية الجيدة هناك بعض الأمور التي يتعين مراعاتها في التعامل معه سواء من قبل الأم والأب والأخوة والأخوات في دائرة الأسرة أو أكان ذلك في المدرسة على يد معلميه .

والحقيقة أن هناك أنماط إيجابية في التعامل مع الطفل والمراهقة وأخرى سلبية وكذلك هناك مناهج إيجابية في عملية التنشئة الاجتماعية وأخرى سلبية وبطبيعة الحال يؤدي الأساليب السلبية إلى نتائج ضارة بشخصية الطفل كما تؤدي الأساليب الإيجابية إلى نتائج حسنه بشخصية الطفل .

ويرى الكثير من علماء التربية وعلم النفس أهمية الصحة النفسية للأطفال والمراهقين حيث يصف زهران (1980 : 21) الصحة النفسية Mental Health بأنها حالة دائمة نسبياً يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة سوية ويكون سلوكه عادياً بحيث يعيش في سلامة وسلام والصحة النفسية حالة إيجابية تتضمن التمتع بصحة العقل والجسم وعليه فالأطفال والمراهقين بحاجة إلى التوجيه والإرشاد حيث أن كل فرد خلال مراحل نموه المتتالية يمر بمشكلات عادية وفترات حرجة يحتاج منها إلى إرشاد ولقد طرأت تغيرات أسرية تعتبر من أهم ملامح التغير الاجتماعي

ولقد حدث تقدم علمي وتكنولوجي كبير وحدث تطور في التعليم ومناهجه وحـــدثت زيـــادة فـــي إعداد التلاميذ وحدثت تغيرات في العمل والمهنة ونحن نعيش الآن في عصر يطلق عليه عـــصر القلق هذه كله يؤكد أن الحاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد .

وفي ظل هذه التغيرات الجسام ما أحوج طلابنا اليوم لتقديم الدعم والعون لهم من أجـــل التغلب على المشكلات الحياتية التي تعترض طريقهم يومياً وعليه فقد كانت الحاجة ماسة وملحة في نفس الوقت إلى التدخل وتقديم الخدمات الإرشادية للأطفال من خلال برنامج إرشادي مقترح يعمل على زيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي ومن هنا لجـــأ الباحث إلى العديد من الفنيات الإرشادية خلال تنفيذ جلسات البرنامج الإرشـــادي حتـــى يمكـــن هؤلاء الطلاب من ممارسة تلك الأنشطة بهدوء واطمئنان حيث تنوعت الأساليب بـــين التمثيـــل ولعب الأدوار والرسم وإدارة الحوار والتحدث أمام الآخرين وسرد القصص والأناشـــيد والقيـــام بالزيارات والقيام بالألعاب الترفيهية والرياضية حيث أكدت أبـــو غيطـــة (1997 : 295) أن اللعب وسيلة أساسية في عملية إرشاد الأطفال لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا عن أنفسهم شـــفوياً بطريقة سليمة ولأنهم يتفاعلون مع البيئة المحيطة بهم من خلال اللعب وذكرت سهام أبو عيطـــة بان واطسن (Watson 1934) قال عن اللعب بأنه يزود الأطفال بطريقة أفضل للتفاعل مـــع البيئة أو التحكم بها كما أنه يعطيهم فرصاً أكبر للتفاعل مع الكبار الذين يمثلون اتجاهات مختلفـــة لديهم .

دور نظريات علم النفس في دعم البرنامج الإرشادي :

1. النظرية السلوكية :

تساهم النظرية السلوكية بنصيب وافر في دعم البرنامج الإرشادي حيث ترى هـــذه النظريـــة أن معظم السلوك الإنساني متعلم وبالتالي يمكن تعديله نحو الأفضل وبالتالي يستفيد البرنـــامج مـــن النظرية السلوكية من خلال الآتي :

* التعليم بالتقليد (المحاكاة) .
* التعلم بالنمذجة .
* التعلم بالملاحظة .

يذكر القاضي وآخرون (2002 : 156 – 157) أن موقف الـــسلوكية الرئيـــسي مـــن الإنسان هو أن معظم شخصية الإنسان أن لم تكن كلها تعزى إلى آثار قوانيين التعلم خلال تفاعل المرء مع بيئته .

التعلم بالمحاكاة :

فيرى القاضي أن التعلم من خلال المحاكاة هو العملية التي يتعلم الملاحظ فيها اســـتجابة معينة عن طريق مشاهدة شخص آخر في البيئة يتخذه مثالا له يقوم بها ولقد سمي دولارد ميللـــر

تلك العملية بأنها سلوك معتمد مقارن ففي رأيهما أن الفرد لا يتعلم إلا الاستجابة التي تماثل سلوك المثال . أما العالم ماورر Mowerer فيرى أن استجابة المثال يمكن للملاحظ تعلمها بأن تكافأ أو تثاب استجابة المثال نفسه لا الملاحظ .

التعلم بالنمذجة :

توضح سهير (2001 : 212 – 214) مفهوم التعلم بالنمذجة بأنه العملية التي من خلالها يلاحظ الشخص أنماط سلوك الآخرين ويكون فكره عن الأداء ونتائج الأنماط السلوكية الملاحظة بمعنى أن يكون هناك شخص فعلي يكون سلوكه قدوة يقتدي به لمن يلاحظه أي أن الفرد قد يتعلم في موقف ما سلوك ما حتى ولو لم يظهر هذا السلوك المتعلم خلال الملاحظة بصورة فورية .

وأكد باندورا على أنه يجب أن يتوفر في النموذج مجموعة من العوامل التي تساعد عملية التعلم بالنمذجة وهي :

أ. خصائص النموذج .

ب. التعزيز .

ج. الدافعية لدى الملاحظ .

التعليم بالملاحظة :

وقد حدد " باندورا " أربع عمليات معرفية مترابطة – للتعلم بالملاحظة لكل منها محدداتها الخاصة هما :

الانتباه – التذكير – إعادة إصدار المعلومات – الدافعية .

ونستخلص أخيراً أن نظرية باندورا للتعليم الاجتماعي تقوم على أساس إكساب الطلاب مفاهيم ومهارات اجتماعية جديدة والتخلص من مفاهيم أخرى وقد ركزت على الآتي :

* أهمية التفاعل المتبادل بين السلوك الإنساني .

* السلوك لا يتأثر بالبيئة فقط .

وتعتمد تطبيقاتها على الآتي :

- التعلم بالمحاكاة .
- اكتساب أنماط تعليمية جديدة .
- الاهتمام بالعوامل الخفية والظاهرة .

2- نظرية التحليل النفسي :

تقدم نظرية التحليل النفسي الاستفادة للبرنامج الإرشادي من خلال الآتي :

أ. التفريغ الانفعالي : Catharsis :

ويعتمد هذا الأسلوب على قيام المسترشد أثناء قيامه بالأدوار التي توكل له بالتعبير عمـــا يـــدور بداخله من هموم وأحزان وصراعات وتوترات ومخاوف وخجـــل فـــي ظـــروف أكثـــر أمانـــاً واستقراراً .

ب. الإسقاط Projection :

وتعتمد هذه النظرية بقيام المسترشد بإسقاط مشاعره من حب وكراهية ومخاوف وخجـــل على الموقف الذي يقوم بأدائه تمثيلاً وهي بدورها مواقف لها مدلولات متعلقة بظـــروف ســـابقة يمكن أن تكون سبب لمشكلات المسترشد .

3- نظرية الجشطلت :

تقدم نظرية الجشطلت الدعم للبرنامج الإرشادي من خلال مفهوم :

التعليم بالاستبصار : Learning By Insight :

حيث يوضح الزيود (1998 – 222) أن الاستبصار يعني قدرة الإنسان علـــى إعـــادة تنظيم خبراته بحيث يأخذ معنى جديداً غير السابق فكلما كان إدراك الكائن الحي واضـــحاً كـــان الاستبصار للمواقف أكثر فعالية وإمكانية للتوصل للحلول والمشكلات التي قد تواجه الفرد وقـــد أشار بيرلز Perles أن السبب الأساسي وراء سوء التكيف والأعصاب لدى الناس ناتج عن قلـــة الوعي والإدراك لمشاعرهم وتركز الجشطالية على الوجود الحالي للفرد وتعتبر الماضي أعمـــال ومواقف غير منتهية أو غير مكتملة وتركز على :

* خلق الوعي المستمر والتواصل لدى الفرد .
* إدراك الفرد للخبرات المؤلمة وفهم العلاقات فيما بينها للتوصل للحل .
* الإدراك المفاجئ حيث يقوم الفرد من خلال تركيزه على العلاقات المترتبة بالمشكلة فيـــدركها من خلال الموقف الكلي .

أنواع الاستبصار :

* استبصار بعد حل المشكلة .
* استبصار يتمشى مع حل المشكلة وفيه تكتشف الحلول أثناء ممارسة النشاط .
* استبصار قبل حل المشكلة ويقوم على أساس إدراك المسترشد للمشكلة ذهنياً قبل القيام بحلها .

والباحث هنا في البرنامج الإرشادي يعتمد على الاستبصار الذي يتمشى مع حل المشكلة بحيـــث يقوم المسترشدين بالتحدث عن مشكلاتهم وإدراكهم لحلولها .

4- نظرية الذات عند كارل روجرز

يرى روجرز أن الإنسان مدفوعاً إلى أهداف إيجابية فالإنسان عنده كائن يحكم عقله واجتماعي يحدد مصيره بنفسه إلى درجة كبيرة .

ويذكر القاضي وآخرون (2002 : 179 – 180) إن الشخصية عند روجرز تتكون من ثلاث مفاهيم هي :

* الكائن العضوي Organism
* المجال الظواهري Phenomenal field
* الذات The self

فالكائن العضوي هو نسق كلي ومنظم للفرد والدافع الأساسي لكل نشاط للكائن الحسي هو الوصول إلى أقصى نمو والتحرر من كافة القيود التي تعوق هذا النمو .

والمجال الظواهري يشير إلى كافة ما يخبره المرء من خبرات خارجية وداخلية

وبخصوص الذات فيرى روجرز بأنها من أهم مكونات الشخصية .

والذات هي النواة التي يقام حولها بناء الشخصية وهي تنشأ من جراء تفاعل الكائن العضوي مع البيئة كما يرى روجرز أن الفرد يأتي إلى هذه الدنيا ولديه ميل فطري نحو تحقيق ذاته .

ويرى الباحث من خلال العرض السابق أن نظرية الذات يمكن أن تدعم البرنامج الإرشادي من خلال تعزيز وتقوية الثقة بالذات وتأكيدها لدى الطلاب المسترشدين من خلال الأنشطة التي سوف يقومون بتنفيذها أمام بعضهم البعض فالهدف من وراء هذا البرنامج العمل على تقوية ثقة الطلاب بأنفسهم وتعزيز مفاهيم حول ذواتهم .

وأخيراً يمكن القول بأن نظريات علم النفس التي احتوت على أساليب متنوعة مثل التفريغ الانفعالي والإسقاط والتعلم بالنمذجة والمحاكاة والملاحظة قد ساهمت في تقديم الدعم النفسي والعلاج للمسترشدين المحتاجين لهذا الدعم وهنا لا يفوتنا أن نؤكد بأن ديننا الإسلامي ومن خلال القرآن الكريم والسنة النبوية قد سبقهم جميعاً في طرح هذه الأساليب وعلى سبيل المثال نذكر بعض هذه الأساليب :

أ. التعلم الاجتماعي عن طريق الملاحظة والتقليد .

يحث طرح القرآن الكريم قصة بني آدم عليه السلام " فبعث الله غراباً في الأرض ليريه سوءة آخيه (المائدة : 31)

ب. السنة النبوية : اشتملت على الكثير من المواقف التي تحث على الاقتداء بالرسول الكريم عليه الصلاة والسلام قال صلى الله عليه وسلم " صلوا كما رأيتموني أصلي "

وفي حجة الوداع قال : يا أيها الناس خذوا عنى مناسككم " .

والمتتبع لأراء العلماء المسلمين السابقين يلاحظ أنهم سبقوا علماء الغرب في العديد من الإراء النفسية والتربوية أمثال (ابن سينا والغزالي وابن خلدون) .

البرنامج الإرشادي عرفة زهران (1980 : 439)

بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلاً) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل والتحقيق المتوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقيمه لجنة من المسئولين المؤهلين .

أولاً : أهداف البرنامج :

الهدف العام :

الهدف الأساسي من البرنامج زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي من خلال مساعدتهم على تنمية الثقة بالنفس وتحسين المشاركة.

الأهداف الخاصة المنبثقة عن الهدف العام :

- تنمية الثقة بالنفس وتدعيم الذات وتحسين صورتها لدى الطلاب .
- تطوير القدرة على الاتصال والتواصل بفاعلية مع الآخرين .
- خفض إعراض الانطواء الاجتماعي مثل الخجل .
- إكساب وتعزيز المهارات الحياتية والاجتماعية لدى الطلاب.
- تفعيل دور الطلاب في المشاركة في جميع الأنشطة الجماعية .
- تبصير الطلاب لمشكلاتهم النفسية وعدم كفاءتهم الاجتماعية الناتجة عن الخجل .
- اكتشاف المواقف الحرجة التي تسبب الخجل ومساعدة المسترشد على حس مواجهتها والتعامل معها
- العمل على تنمية التو كيدية وحسن استغلال الفرص في مواقف التفاعل الاجتماعي .
- العمل على تخفيض الحساسية النفسية والاجتماعية المبالغ فيها لدى الطلاب في المواقف الاجتماعية .
- تدريب الأطفال علي الاحتكاك البصري وتبادل التحية والمناقشات والأحاديث

ثانياً : التخطيط للبرنامج :

قام الباحث باستعراض البحوث والدراسات التي اهتمت بمجال الدعم النفسي والاجتماعي والبرامج الإرشادية ثم وضع تخطيط عام للبرنامج لتحديد الأهداف والحدود الإجرائية والإستراتيجية المتبعة في البرنامج .

الحدود الإجرائية للبرنامج .

تم تحديد البرنامج زمانياً ومكانياً وبشرياً على النحو التالي :

1. الحدود الزمانية :

أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2008/2007م

2. الحدود المكانية :

يعتبر قطاع غزة الحد المكاني لهذه الدراسة وتقتصر الدراسة على طلاب مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية وخاصة في مدينة خانيونس

3. الحدود البشرية :

أجريت هذه الدراسة على طلاب الصف العاشر من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة خانيونس والتي تتراوح أعمارهم ما بين 15 – 16 عاماً .

تمويل البرنامج : سوف يتم تمويل البرنامج من قبل الباحث بإذن الله تعالى .

فريق العمل : سوف يتكون فريق العمل من الباحث والمرشد التربوي في المدرسة .

ثالثاً : أنشطة البرنامج :

1. التمثيل ولعب الأدوار.
2. الرسم والتفريغ الانفعالي .
3. الألعاب الترفيهية والرياضية.
4. الأناشيد وسرد القصص .

5- الزيارات - الرحلات

6-المحاضرة

رابعاً : تقويم البرنامج

يمكن تقويم البرنامج على المستوى الفردي أو الجماعي من خلال :

1. الاختبارات القبلية والبعدية قبل تنفيذ البرنامج وبعد تنفيذه .
2. التقارير الذاتية من الطلاب المسترشدين .
3. تقارير المعلمين وأولياء الأمور حول تحسن سلوكياتهم أبنائهم الطلاب.

الوسائل المادية للازمة لتنفيذ البرنامج :

1. جهاز عرض وشفافيات.
2. أدوات الرسم واللعب .
3. لوحات إيضاحية.

طريقة تطبيق البرنامج وفنياته الإرشادية:-

استخدم الباحث في البرنامج طريقة الإرشاد الجماعي حيث يمكن استخدام نموذج الإرشاد الجماعي مع الأطفال لتسهيل التفاعل بينهم ولمساعدة الطفل علي تنمية مهاراته الاجتماعية وخفض الخجل وهذا النموذج من أصلح النماذج التي يمكن استخدامها في حالة

اضطراب علاقة الطفل بغيرة من الأطفال الآخرين وسيتم استخدام فنيات إرشادية للتدريب علـــي المهارات الاجتماعية منها * تقديم التعليمات * النمذجة * لعب الأدوار * التعزيز * الممارســـة من خلال جلسات البرنامج .

مراحل تطبيق البرنامج:

1. مرحلة التحضير للبرنامج .
2. مرحلة التنفيذ للبرنامج .
3. مرحلة الإنهاء والتقييم للبرنامج .

مراحل البرنامج الإرشادي وهي :

* **مرحلة البدء** : وهي مرحلة البدء بالتعارف بين المرشد والطلاب المطبــق علــيهم البرنـــامج الإرشادي .

* **المرحلة الانتقالية** : وتقوم على أساس إلقاء الضوء على المــشكلة الرئيــسية وهـــي تنميـــة المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الذين يعانون من الخجل .

* **مرحلة العمل والبناء** : وهي المرحلة التي يتم فيها تطبيق البرنامج الإرشـــادي حيــث يقـــوم الطلاب بممارسة أنشطة البرنامج المختلفة التي تعمل على تنمية مهاراتهم الاجتماعية وتخلــصهم من الخجل وعدم المشاركة الفعالة مع الآخرين .

* **مرحلة الانتهاء** : وهي المرحلة الأخيرة والتي تهدف إلى الوقوف على الأهداف التي حققهـــا البرنامج الإرشادي وذلك من خلال إعادة تطبيق مقياس إعراض الخجل على طـــلاب البرنـــامج الإرشادي لمعرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي .

أهمية البرنامج :

يمكن القول بأن أهمية البرنامج ترجع إلى أهمية الموضوع الذي يتناوله البرنامج (زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي وكذلك اســـتخدام أنـــشطة متنوعة في هذا البرنامج.

عينة البرنامج :

سيتم تطبيق البرنامج على مجموعة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي الذين يحـــصلون على أعلى درجات على مقياس الخجل المعد لمعرفة الطلاب الخجولين وسيتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

جلسات البرنامج

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	وصف الجلسة
الأولى	لقاء وتعارف	تعارف بين الباحث والمسترشدين (الطلاب) والتعرف على البرنامج الإرشادي والقواعد التي تنظم الجلسات.
الثانية	توقعات المشاركين	يحدد الطلاب الأهداف التي يتوقعون تحقيقها من خلال المشاركة في البرنامج الإرشادي.
الثالثة	تعريف الطلاب بدور الإسلام في التنشئة الاجتماعية	عرض لموقف الإسلام من التنشئة الاجتماعية وتقديم نماذج لشخصيات إسلامية للإقتداء بها .
الرابعة	التعريف بمفهوم الكفاءة الاجتماعية وأثرها في حياة الطلاب .	عرض تعريفات عديدة ونماذج من الحياة اليومية عن المهارات الاجتماعية التي يجب أن يتمتع بها الأطفال
الخامسة	الخجل وعلاقته بالمهارات الاجتماعية	الحديث عن الخجل وأسبابه ودوره في تعطيل كفاءة الأطفال الاجتماعية .
السادسة	إكساب الطلاب مهارة الثقة بالنفس وتوكيد الذات .	توزيع الأدوار بين الطلاب ، قيامهم بدور المرشد التربوي أو المعلم أمام الطلاب لمناقشة قضية ما .
السابعة	إكساب الطلاب مهارات إدارة الحوار والتصرف في المواقف الجماعية	قيام الطلاب بقيادة مجموعة من الألعاب الترفيهية وتقديم تعليمات اللعبة والإشراف عليها .
الثامنة	علاج الحديث عن الخجل بالتفريغ الانفعالي .	قيام الطلاب برسومات لمواقف شعروا بها بالخجل ومن ثم التعليق من قبلهم على تلك الرسومات .
التاسعة	تنمية مهارة التحدث إمام الآخرين	قيام الطلاب بسرد قصة عايشوها أو أنشودة يحفظوها

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	وصف الجلسة
العاشرة	إكساب الطلاب مهارات التفاعل الاجتماعي	القيام برحلة خارجية لصقل مهارات التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب(زيارة الجامعة الإسلامية)
الحادية عشر	إكساب الطلاب مهارات الاتصال والتواصل .	القيام بزيارة لأحدى مؤسسات المجتمع المحلي (المجلس البلدي) .
الثانية عشر	إكساب الطلاب مهارات التخاطب و التفاعل الاجتماعي	اقامة احتفال بسيط لتكريم جميع تلاميذ المجموعة الإرشادية .
الثالثة عشر	إكساب الطلاب مهارات المشاركة في المواقف التي تتطلب العمل مع الجماعة	عرض لحالات عن خجل الأطفال وقيام الطلاب بالتعليق على هذه الحالات على شكل مجموعات عمل
الرابعة عشر	الإنهاء والتقويم للبرنامج	الاستفسار من الطلاب عما أحسوا به من تغيير في سلوكهم وحياتهم ورأيهم في جلسات البرنامج.

خطة سير البرنامج الإرشادي

أهداف البرنامج	1. تنمية الثقة بالنفس وتدعيم الذات وتحسين صورتها . 2. تطوير القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين تفاعلية . 3. خفض إعراض الانطواء الاجتماعي مثل الخجل . 4. إكساب وتعزيز المهارات الحياتية لدى الطلاب. 5. تفعيل دور الطلاب في المشاركة في الأنشطة المختلفة . 6. تبصير الطلاب بمشكلاتهم النفسية وعدم كفاءتهم الاجتماعية الناتجة عن الخجل . 7. اكتساب المواقف الحرجة المسببة للخجل وحسن مواجهتها . 8. العمل على تنمية التو كيدية . 9. العمل على تخفيف الحساسية النفسية والاجتماعية لدى الطلاب في المواقف الاجتماعية .
عينة البرنامج	طلاب الصف العاشر بمدرسة المتنبي الثانوية (ب) للبنين .
منفذ البرنامج	الباحث
مكان البرنامج	أحدى الغرف الصفية بالمدرسة.
نوع الإرشاد	الإرشاد الجمعي
عدد الجلسات	14 جلسة
مدة الجلسة	60 دقيقة
فنيات البرنامج	التوجيه والإرشاد – الرسم والتفريغ الانفعالي – الألعاب الترفيهية والتمارين الرياضية – السيكودراما وتبادل الأدوار – الرحلات – الزيارات
تقويم البرنامج	التقويم التكويني – التقويم الختامي.

الخدمات التي يقدمها البرنامج

1. خدمات علاجية:

يقدم البرنامج خدمات تعمل على التخفيف من الخجل لدى الطلاب من خلال الأنشطة المقترحة في البرنامج.

2. الخدمات الإرشادية:

تقديم التوجيه والإرشاد للطلاب للتغلب على مظاهر الخجل من خلال اكتساب مهارات جديدة من خلال الأنشطة المقترحة في البرنامج.

3. الخدمات التربوية:

يقدم البرنامج خدمات تربوية للطلاب للقيام بدورهم التربوي في المشاركة في العملية التعليمية من خلال مشاركتهم في الأنشطة المدرسية المختلفة واستبصارهم بظروفهم النفسية والاجتماعية ومحاولة التغلب عليها .

المعالجات الإحصائية:

لقد قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج SPSS الإحصائي وتم استخدام الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات
2- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة
3- اختبار التجزئة النصفية لثبات فقرات الاستبانة
4- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات
5- اختبار كولومجروف-سمرنوف لمعرفة نوع البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا (1- Sample K-S)
6- اختبار One sample t test للفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط المحايد "2"
7- اختبار Independent samples t test لاختبار الفروق بين متوسطات العينات المستقلة (الضابطة – التجريبية) .

ثانيا : النتائج :

لتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث ما يلي (على نتائج العينة الحقيقية ن = 30 من الطلاب مقسمين علة مجموعتين ، تجريبية (ن = 15) وضابطة (ن = 15) .

1. اختبار One Sample T test للفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط المحايد "ح ".
2. اختبار Independent Sample ST test لاختبار الفروق بين متوسطات العينات المستقلة (الضابطة – التجريبية) .

خطوات الدراسة :

1) قام الباحث بالاطلاع على الأدب والدراسات السابقة المتعلقة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين في البيئة الغربية والأجنبية ولم يعثر الباحث على دراسات في هذا المجال في البيئة الفلسطينية مما يعطي هذه الدراسة أهمية خاصة كونها الدراسة الأولى في المجتمع الفلسطيني .
2) قام الباحث بكتابة الإطار النظري لدراسته والمتعلقة بالمهارات الاجتماعية والخجل .
3) استفاد الباحث في هذه الدراسة من عمله كونه يعمل مرشداً تربوياً في المدارس الحكومية لتشخيص حالات فقدان المهارة الاجتماعية والخجل لدى الطلاب والية التعامل معها وعلاجها .
4) قام الباحث بتصميم برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي وقام بعرض هذا البرنامج على مجموعة من المحكمين الأكاديميين والمهنيين والمعلمين أصحاب الخبرة في هذا المجال .
5) قام الباحث باستخدام مقياس أعراض الخجل لكلا من مايسة النيال ومدحت ابو زيد حيث قام بعمل صدق وثبات له ليلائم البيئة الفلسطينية .
6) حصل الباحث على موافقة وزارة التربية والتعليم العالي على تطبيق مقياس الخجل والبرنامج الإرشادي في إحدى مدارس محافظة خان يونس وهي مدرسة المتنبي الثانوية (ب) للبنين .
7) قام الباحث بتطبيق مقياس أعراض الخجل على عينة عشوائية من طلاب مدرسة المتنبي الثانوية (ب) للبنين وبلغ عددها (200) طالب .
8) قام الباحث باختبار عينة الدراسة منه الطلاب الذين حصلوا على أعلى درجات مقياس أعراض الخجل من طلاب مرحلة التعليم الأساسي وتحديداً الصف العاشر لمدرسة المتنبي الثانوية (ب) للبنين في محافظة خان يونس ، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية وعددها (15) طالب والثانية المجموعة الضابطة وعددها (15) طالباً .
9) قام الباحث بتطبيق البرنامج الإرشادي على طلاب المجموعة التجريبية في إحدى الغرف الصفية بالمدرسة .
10) قام الباحث بتطبيق القياس البعدي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي واستخراج النتائج .

11) اعتمد الباحث على الأسلوب التجريبي حيث استخدم الدراسة القبلية والبعدية ثـم عمل مقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي .

12) قام الباحث بتسجيل وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة .

13) قام الباحث بوضع عدد من التوصيات والمقترحات .

الفصل الخامس

- v نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها
- v اختبار التوزيع الطبيعي
- v تحليل فقرات أدوات الدراسة
- v تحليل الفرضيات
- v مجمل عام لنتائج الدراسة

اختبار التوزيع الطبيعي(اختبار كولمجروف - سمرنوف (1- Sample K-S)) :

سنعرض اختبار كولمجروف- سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات لان معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيا. ويوضح الجدول رقم (4) أن قيمة مستوى الدلالة لكل مجال اكبر من 0.05 ($sig. > 0.05$) وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات المعلميه.

جدول رقم (4)

اختبار التوزيع الطبيعي(One-Sample Kolmogorov-Smirnov)

محتوى البعد	قيمة Z	قيمة مستوى الدلالة
البعد الأول :الخجل الشديد	1.147	0.144
البعد الثاني: توتر الخجل ومظاهره	1.052	0.237
البعد الثالث: العزلة الاجتماعية	1.284	0.074
البعد الرابع: الشخصية الصامتة والخجولة	1.186	0.122
جميع الأبعاد	1.157	0.135

تحليل فقرات الدراسة :

تم استخدام اختبار t للعينة الواحدة (One Sample T test) لتحليل فقرات الاستبانة والجداول التالية تحتوي على النسبة المئوية لبدائل كل فقرة وكذلك المتوسط الحسابي والوزن النسبي وقيمة t ومستوى الدلالة لكل فقرة ، وتكون الفقرة ايجابية (يوجد خجل)بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة اكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.97عند درجة حرية "199" ومستوى دلالة "0.05" (أو مستوى المعنوية اقل من 0.05 والوزن النسبي اكبر من 50 %) و ، وتكون الفقرة سلبية (خجل ضعيف) بمعنى أن أفراد العينة لا يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة أصغر من قيمة t الجدولية والتي تساوي -1.97 عند درجة حرية "199" ومستوى دلالة "0.05" (أو مستوى المعنوية اقل من 0.05 والوزن النسبي اقل من 50 %) ، وتكون آراء العينة في الفقرة محايدة (خجل متوسط)إذا كان مستوى المعنوية اكبر 0.05 .

تحليل فقرات البعد الأول : الخجل الشديد :

تم استخدام اختبار t لاختبار الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط الحيادي "2" (50%) ، والنتائج مبينة في جدول رقم (5) والذي يبين أن آراء المستجيبين في الفقرة رقم "16" ايجابي حيث أن الوزن النسبي لتلك الفقرة اكبر من 50% ومستوى الدلالة اقل من 0.05، كما أن آراء

المستجيبين في الفقرات "2، 3، 8، 12، 13، 15، 17، 19، 20، 21، 23، 24" محايدة حيث أن مستوى الدلالة لكل فقرة اكبر من 0.05، ويتبين أن آراء المستجيبين في بقية فقرات البعد (الخجل الشديد) سلبية حيث أن الوزن النسبي لتلك الفقرة اقل من 50% ومستوى الدلالة اقل من 0.05، بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على أن " لا أطيق أن أرى احد أمامي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 55.71%، وعلى أن " أحس بالغضب داخلي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 53.93%، وعلى أن " أحس بالضيق عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 53.21%، وعلى أن " تضيع من رأسي الكلمات عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 50.54%، وعلى أن " تقل ثقتي في نفسي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 50.00%، وعلى أن " ابلع ريقي كثيراً عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 49.64%، وعلى أن " أتلعثم في الكلام عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 49.29%، وعلى أن " يحمر لون وجهي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 49.11%، وعلى أن " أضع وجهي في الأرض عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 48.57%، وعلى أن " ترتعش جفون عيني عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 46.96%، وعلى أن " اشعر بعدم التركيز عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 46.61%، وعلى أن " يضطرب تفكيري عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 46.43%، وعلى أن " أتمنى اختفائي من أمام الآخرين عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 45.36%، وعلى أن " أرى الأشياء على غير حقيقتها عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 44.29%، وعلى أن " اعجز عن التعبير عن رأي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 43.88%، وعلى أن " اشعر بعدم قدرتي على بذل مجهول عقلي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 40.54%، وعلى أن " تدمع عيني عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 39.82%، وعلى أن " أدرك الأمور خطأ عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 39.29%، وعلى أن " يبقى ذهني غير حاضر عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 38.39%، وعلى أن " لا استطيع التعامل مع الآخرين عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 35.89%، وعلى أن " يزداد إفراز العرق عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 35.89%، وعلى أن " تضطرب معدتي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 31.07%، وعلى أن " أحس بالخوف عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 26.43%، وعلى أن " ابكي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 22.68%.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لفقرات بعد " الخجل الشديد" يساوي 1.74 (من 4) وقيمة t المحسوبة تساوي -7.541 وهي اقل من -1.97 والوزن النسبي يساوي 43.48% وهي اقل من 50% ، ومستوى الدلالة 0.05 وهو اقل من 0.05 ، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة لا يتحلون بالخجل الشديد .

جدول رقم(5)

تحليل فقرات البعد الأول(الخجل الشديد)

رقم الفقرة	الفقرة	لا مطلقاً%	قليلاً%	متوسط%	كثيراً%	دائماً%	المتوسط الحسابي(4)	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
1	ابكي عند شعوري بالخجل	42.1	32.1	20.7	2.9	2.1	0.91	22.68	-13.382	0.000
2	يحمر لون وجهي عند شعوري بالخجل	5.7	32.9	32.1	17.9	11.4	1.96	49.11	-0.386	0.700
3	اشعر بعدم التركيز عند شعوري بالخجل	10.7	33.6	26.4	17.1	12.1	1.86	46.61	-1.351	0.179
4	يبقي ذهني غير حاضر عند شعوري بالخجل	22.1	28.6	30.7	10.7	7.9	1.54	38.39	-4.664	0.000
5	لا استطيع التعامل مع الآخرين عند شعوري بالخجل	27.1	30.7	21.4	12.9	7.9	1.44	35.89	-5.401	0.000
6	أحس بالخوف عند شعوري بالخجل	46.4	22.9	15.7	8.6	6.4	1.06	26.43	-8.959	0.000
7	أدرك الأمور خطأ عند شعوري بالخجل	23.6	26.4	27.1	15.0	7.9	1.57	39.29	-4.143	0.000
8	يضطرب تفكيري عند شعوري بالخجل	13.6	27.9	29.3	17.9	11.4	1.86	46.43	-1.405	0.162
9	يزداد إفراز العرق عند شعوري بالخجل	37.1	19.3	17.9	14.3	11.4	1.44	35.89	-4.752	0.000
10	اشعر بعدم قدرتي على بذل مجهول عقلي عند شعوري بالخجل	17.9	31.4	30.7	10.7	9.3	1.62	40.54	-3.822	0.000
11	تضطرب معدتي عند شعوري بالخجل	39.3	24.3	16.4	12.9	7.1	1.24	31.07	-6.938	0.000
12	أضع وجهي في الأرض عند شعوري بالخجل	20.0	26.4	14.3	17.9	21.4	1.94	48.57	-0.465	0.642
13	أحس بالضيق عند شعوري بالخجل	7.9	25.7	25.7	27.1	13.6	2.13	53.21	1.295	0.197
14	اعجز عن التعبير عن رأي عند شعوري بالخجل	20.9	24.5	25.2	17.3	12.2	1.76	43.88	-2.216	0.028
15	ترتعش جفون عيني عند شعوري بالخجل	11.4	36.4	20.7	15.7	15.7	1.88	46.96	-1.134	0.259
16	لا أطيق أن أرى احد أمامي عند شعوري بالخجل	10.0	22.1	25.7	19.3	22.9	2.23	55.71	2.081	0.039
17	أحس بالغضب داخلي عند شعوري بالخجل	12.1	21.4	25.0	21.4	20.0	2.16	53.93	1.425	0.156
18	أرى الأشياء على غير حقيقتها عند شعوري بالخجل	15.7	35.0	22.9	9.3	17.1	1.77	44.29	-2.064	0.041
19	ابلع ريقي كثيراً عند شعوري بالخجل	15.7	20.7	26.4	23.6	13.6	1.99	49.64	-0.133	0.895
20	أتلعثم في الكلام عند شعوري بالخجل	10.7	25.0	32.1	20.7	11.4	1.97	49.29	-0.291	0.772
21	تضيع من رأسي الكلمات عند شعوري بالخجل	13.6	28.6	18.6	20.7	18.6	2.02	50.54	0.189	0.850
22	تدمع عيني عند شعوري بالخجل	24.3	27.1	23.6	15.0	10.0	1.59	39.82	-3.763	0.000
23	أتمنى اختفائي من أمام الآخرين عند شعوري بالخجل	21.4	26.4	18.6	16.4	17.1	1.81	45.36	-1.573	0.118
24	تقل ثقتي في نفسي عند شعوري بالخجل	16.4	18.6	27.9	22.9	14.3	2.00	50.00	0.000	1.000
	جميع فقرات البعد						1.74	43.48	-7.541	0.000

قيمة t الجدولية عند درجة حرية "199" ومستوى معنوية "0.05" تساوي 1.97

تحليل فقرات البعد الثاني(توتر الخجل ومظاهره) :

تم استخدام اختبار t لاختبار الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط الحيادي "2" (50%) ، والنتائج مبينة في جدول رقم (6) والذي يبين أن آراء المستجيبين في الفقرة رقم "26" محايدة حيث أن مستوى الدلالة لتلك الفقرة يساوي 0.686 وهو اكبر من 0.05، كما يتبين أن آراء المستجيبين في بقية فقرات البعد (توتر الخجل ومظاهره) سلبية حيث أن الوزن النسبي لتلك الفقرات اقل من 50% ومستوى الدلالة اقل من 0.05، بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على أن " تزداد ضربات قلبي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 51.08%، وعلى أن " لا استطيع أن انظر في عين من أمامي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 46.25%، وعلى أن " ترتعش أطرافي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 41.07%، وعلى أن " يشحب لون وجهي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 40.71%.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لفقرات بعد " توتر الخجل ومظاهره " يساوي 1.79 (من 4) وقيمة t المحسوبة تساوي -3.265 وهي اقل من -1.97 والوزن النسبي يساوي 44.84% وهي اقل من 50% ، ومستوى الدلالة يساوي 0.01 وهو اقل من 0.05 ، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة لا يظهر عليهم توتر عندما يصابون بالخجل

جدول رقم(6)

تحليل فقرات البعد الثاني(توتر الخجل ومظاهره)

رقم الفقرة	الفقرة	لا مطلقاً%	قليلاً%	متوسط%	كثيراً%	دائماً%	المتوسط الحسابي(4)	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
25	يشحب لون وجهي عند شعوري بالخجل	15.0	38.6	26.4	8.6	11.4	1.63	40.71	-3.713	0.000
26	تزداد ضربات قلبي عند شعوري بالخجل	10.8	27.3	25.2	20.1	16.5	2.04	51.08	0.405	0.686
27	ترتعش أطرافي عند شعوري بالخجل	19.3	30.0	24.3	20.0	6.4	1.64	41.07	-3.557	0.001
28	لا استطيع أن انظر في عين من أمامي عند شعوري بالخجل	17.9	30.0	17.9	17.9	16.4	1.85	46.25	-1.308	0.193
	جميع فقرات المجال						1.79	44.84	-3.265	0.001

قيمة t الجدولية عند درجة حرية "199" ومستوى معنوية "0.05" تساوي 1.97

تحليل فقرات البعد الثالث(العزلة الاجتماعية) :

تم استخدام اختبار t لاختبار الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط الحيـــادي "2" (50%) ، والنتائج مبينة في جدول رقم (7) والذي يبين أن آراء المستجيبين في الفقرة رقــم "29" ايجــابي حيث أن الوزن النسبي لتلك الفقرة اكبر من 50% ومستوى الدلالة اقل من 0.05، كمـــا أن آراء المستجيبين في الفقرة رقم "31" محايدة حيث أن مستوى الدلالة لتلك الفقرة اكبر من 0.05، كمـــا يتبين أن آراء المستجيبين في الفقرة رقم "30" سلبية حيث أن الوزن النسبي لتلك الفقرات اقــل من 50% ومستوى الدلالة اقل من 0.05،، بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على أن " ارغب فـــي أن أكون بمفردي عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 55.18%، وعلى أن " أحس بالتوتر عند شعوري بالخجل بوزن نسبي 47.86%، وعلى أن " اشعر برغبة في أن اهرب على الفور عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 42.68%.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لفقرات بعد " العزلة الاجتماعيـــة " يـــساوي 1.94 (من 4) ، ومستوى الدلالة يساوي 0.413 وهو اكبر من 0.05 ، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة ليس عندهم انطواء أو عزلة اجتماعية

جدول رقم(7)

تحليل فقرات البعد الثالث(العزلة الاجتماعية)

رقم الفقرة	الفقرة	لا مطلقا%	قليلا%	متوسط%	كثيرا%	دائما%	المتوسط الحسابي(4)	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
29	ارغب في أن أكون بمفردي عند شعوري بالخجل	9.3	28.6	20.0	16.4	25.7	2.21	55.18	1.817	0.071
30	اشعر برغبة في أن اهرب على الفور عند شعوري بالخجل	21.4	22.9	30.7	13.6	11.4	1.71	42.68	-2.736	0.007
31	أحس بالتوتر عند شعوري بالخجل	9.3	32.1	29.3	16.4	12.9	1.91	47.86	-0.865	0.388
جميع فقرات المجال							1.94	48.57	-0.820	0.413

قيمة t الجدولية عند درجة حرية "199" ومستوى معنوية "0.05" تساوي 1.97

تحليل فقرات البعد الرابع: (الشخصية الصامتة والخجولة):

تم استخدام اختبار t لاختبار الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط الحيادي "2" (50%) ، والنتائج مبينة في جدول رقم (8) والذي يبين أن آراء المستجيبين في جميع فقرات بعد **(الشخصية الصامتة والخجولة)** محايدة حيث أن مستوى الدلالة لكل فقرة اكبر من 0.05، بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على أن " التزم الصمت عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 50.54%، وعلى أن " تضيع من رأسي الأفكار عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 47.86%، وعلى أن " أفضل الانسحاب من الموقف عند شعوري بالخجل " بوزن نسبي 45.54%.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لفقرات بعد " الشخصية الصامتة والخجولة " يساوي 1.92 (من 4) ، ومستوى الدلالة يساوي 0.253 وهو اكبر من 0.05 ، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة لا يتحلون بشخصية صامتة أو خجولة.

جدول رقم(8)

تحليل فقرات البعد الرابع(الشخصية الصامتة والخجولة)

رقم الفقرة	الفقرة	لا مطلقاً%	قليلاً%	متوسط%	كثيراً%	دائماً%	المتوسط الحسابي(4)	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
32	أفضل الانسحاب من الموقف عند شعوري بالخجل	17.1	27.1	27.1	13.6	15.0	1.82	45.54	-1.634	0.105
33	التزم الصمت عند شعوري بالخجل	15.0	23.6	23.6	20.0	17.9	2.02	50.54	0.191	0.849
34	تضيع من رأسي الأفكار عند شعوري بالخجل	15.0	27.1	22.9	21.4	13.6	1.91	47.86	-0.794	0.429
جميع فقرات المجال							1.92	47.98	-1.147	0.253

قيمة t الجدولية عند درجة حرية "199" ومستوى معنوية "0.05" تساوي 1.97

- السؤال الرئيسي للدراسة : ما مستوى الخجل لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي في محافظات غزة ؟

يبين جدول رقم (9) أن الوزن النسبي لظاهرة الخجل لجميع الأبعاد يساوي 44.48% وهو اقل من "60% ومستوى الدلالة يساوي 0.000 وهي اقل من 0.05 مما يعني أن مستوى الخجل لدي لدى افراد عينة الدراسة لا يصل إلى حد الكفاية وهو 50%

جدول رقم(9)

تحليل أبعاد الاستبانة

محتوى البعد	المتوسط الحسابي(4)	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
البعد الأول :الخجل الشديد	1.74	43.48	-7.541	0.000
البعد الثاني: توتر الخجل ومظاهره	1.79	44.84	-3.265	0.001
البعد الثالث: العزلة الاجتماعية	1.94	48.57	-0.820	0.413
البعد الرابع: الشخصية الصامتة والخجولة	1.92	47.98	-1.147	0.253
جميع فقرات الاستبانة	1.78	44.48	-6.403	0.000

قيمة t الجدولية عند درجة حرية "199" ومستوى معنوية "0.05" تساوي 1.97

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها :

مقدمة :

يقوم الباحث في هذا الفصل بالإجابة على تساؤلات الدراسة وكـذلك فحـص فـروض الدراسة الأربع باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة على كل من المجموعتين التجريبية (ن = 15) طالبا والضابطة (ن = 15) طالبا وذلك في أدائهم علـى مقيـاس أعـراض الخجل موضوع الدراسة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده .

أولا : بالنسبة لتساؤلات الدراسة حيث السؤال الرئيسي وهو :

ما مدى فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعلـيم الأساسي ويتفرع منه أسئلة فرعية هي : -

أ- ما مستوى الخجل لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي ؟

ب-ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي ؟

وبخصوص التساؤل الرئيسي حول مدى فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعيـة للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي فقد أجابت عليه فرضية الدراسة الأولى من خـلال تطبيق البرنامج الإرشادي على طلاب المجموعة التجريبية وبتطبيق مقياس أعراض الخجل قبل البرنامج وبعده اتضح للباحث أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى (0.05) فـي مستوى الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية ويرى الباحث أن الفـروق التي وجدت تعزى للبرنامج الإرشادي أي أن البرنامج الإرشادي عمل على تخفيض الخجل لدى أفراد الدراسة .

وحول الأسئلة الفرعية :

أ) ما مستوى الخجل لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي ؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بعمل تحليل لفقرات أبعاد مقياس أعراض الخجـل والتـي اتضح من خلال النتائج الإحصائية انه يوجد خجل لدى الطلاب وان الـوزن النـسبي لظـاهرة الخجل لجميع الأبعاد يساوي 50% وذلك كما هو موضح سابقاً .

أما السؤال الأخر وهو :

ب) ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي ؟

والإجابة عن هذا السؤال قد أجاب عليه السؤال الفرعي الأول وهو ما مستوى الخجل لـدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي حيث أن هناك ارتباط قوي بين المهارات الاجتماعية والخجل كما أكدت عليه دراسات سابقة عديدة ، فقصور المهارات الاجتماعية لدى الأطفال يولد لديهم التجنب الاجتماعي وعدم التفاعل مع الآخرين وتكون النتيجة عزلة اجتماعيـة ينـتج عنهـا الخجـل ، والخجل كما أوضحه الكثيرون من علماء التربية وعلم النفس ينأى بصاحبه عن المشاركة الفعالة

في المواقف الجماعية لافتقاره إلى المهارات الاجتماعية فالعمل علـــى تـــدريب الأطفـــال علـــى المهارات الاجتماعية يؤدي بالطبع إلى امتلاكهم لمهارات الاتصال والتواصل والتخاطب والعيش بين الجماعة وبالتالي لا مجال للابتعاد عن الآخرين والتواصل معهم وهذا ما أكدت عليه جميـــع الدراسات السابقة مثل دراسة (ناجي مرشد 2003) التي أكدت أن نقص المهارات الاجتماعيـــة لدى الأطفال يولد الخجل لديهم كما أكدت دراسة (سالي صلاح عنتر 2006).

إن زيادة امتلاك الأفراد للمهارات الاجتماعية يؤدي إلى انخفاض الشعور بالخجـــل ويعمـــل على قدرة الأفراد على التحكم فيما يشعرون به من خجل وإدارته بصورة جيدة وبينت دراســـة (فاروق السيد عثمان 1994) أهمية أساليب التنشئة الاجتماعية في التخفيض من الخجـــل فكلمـــا زادت أساليب التنشئة الاجتماعية قل الخجل لدى الأفراد ، ويوضح الباحث أن عينة الدراسة من طلاب مدرسة المتنبي الثانوية (ب) للبنين وهم من سكان بلدتي بني سهيلا وعبسان الكبيرة التـــي يعمل فيها آباءهم بحرفة الزراعة وهي مناطق حدودية مع الاحتلال تعرض باستمرار الصهيونية مما يولد لدي هؤلاء الطلاب مشاعر الخوف والقلـــق ويـــري الباحـــث أن أســـاليب التنـــشئة الاجتماعية في هذه المناطق تختلف عن المدن في قطاع غزة حيث يتوفر للطلاب في المدينة قدر اكبر من التواصل مع الآخرين بفضل الثورة التكنولوجية (الانترنت) فالطلاب بحاجة إلي مـــن يقف بجوارهم ويقدم لهم التوجيه والنصح والإرشاد ويعمل علي تنمية مهاراتهم الاجتماعية التـــي غفل عنها أولياء أمورهم.

يورد (غالب ،101:1985- 108) أن علماء النفس والاجتمـــاع يعتبـــرون أن الخجـــل مرضا اجتماعيا ونفسيا يسيطر علي مشاعر وأحاسيس الفرد منذ الطفولة فيـــؤثر علـــي بعثـــرة طاقاته الفكرية ويشتت امكاناتة الإبداعية وقدراته العقلية ويشل قدرته علي السيطرة علي ســـلوكه وتصرفاته تجاه نفسه ومجتمعة كما يعتقد هؤلاء أن الطفل الخجول يمكنـــه أن يـــستعيد قدراتـــه وشجاعته وتماسكه عندما يكتشف العوامل التي أوجدت هذا المرض النفسي والاجتمـــاعي الـــذي عطل مواهبه وشل قدرته الإبداعية الخلاقة وذلك بالإرادة الصلبة والثبات القويم والجرأة النـــادرة وعلية فيجب علي الطلاب وأولياء أمورهم عدم الاستسلام لهذا العرض الذي يصيب جميع البشر علي السواء من رجال ونساء وأطفال وأخيرا يجب تضافر جميع الجهد للاعتناء بالطفولة وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي من خلال برامج إرشادية داعمة من اجل تنمية مهاراتهم الاجتماعيـــة والحياتية وتغلبهم علي جميع اضطراباتهم السلوكية والنفسية وخاصـــة الخجـــل الـــذي يعتـــري طريقهم نحو التقدم والنجاح .

فروض الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) على مقياس الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسطي الخجل في القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية والبيانات مبينة في جدول رقم (10) والذي يبين أن مستوى الدلالة لكل بعد من أبعاد الخجل الشديد وبعد توتر الخجل و مظاهره وبعد العزلة الاجتماعية و بعد الشخصية الصامتة والخجولة ولجميع الأبعاد مجتمعة اقل من 0.05 مما يعني رفض الفرضية بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في مستوي الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية أي أن البرنامج عمل على تخفيض الخجل لدى أفراد الدراسة.

جدول رقم (10)

اختبار t للفروق بين متوسط القياس القبلي والقياس البعدي لظاهرة الخجل للمجموعة التجريبية

البعد	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الخجل الشديد	القياس القبلي	15	2.194	0.301819	17.251	0.000
	القياس البعدي	15	0.633	0.194288		
توتر الخجل ومظاهره	القياس القبلي	15	2.444	0.51131	12.773	0.000
	القياس البعدي	15	0.533	0.296808		
العزلة الاجتماعية	القياس القبلي	15	2.444	0.65679	9.592	0.000
	القياس البعدي	15	0.600	0.382141		
الشخصية الصامتة والخجولة	القياس القبلي	15	2.389	0.887458	7.971	0.000
	القياس البعدي	15	0.444	0.348845		
جميع الأبعاد	**القياس القبلي**	15	2.263	0.326188	17.543	0.000
	القياس البعدي	15	0.602	0.182281		

تفسير ومناقشة الفرض الأول :

تشير نتائج الدراسة الخاصة بهذا الغرض إلي أن البرنامج الإرشـــادي المـــستخدم فـــي الدراسة كان له أثر فعال حيث أدى إلى تنمية المهارات الاجتماعيـــة لـــدى الطـــلاب أعـــضاء المجوعة التجريبية وتخلصهم من الخجل .

ويرى الباحث أن الخجل لدى هؤلاء الطلاب الذين يمثلون عينة الدراسة يرجع إلى عدة عوامـــل لعل من أهمها دور الأسرة في تربية هؤلاء الأطفال كما يرى المخزومـــي ورضـــا (46:2004) فالآباء والأمهات يشكو كثيرا من إصابة أطفالهم باضطرابات في السلوك فيها الخجـــل ولا يدرون بأنهم ساهموا في زرع هذا السلوك في نفوس أطفالهم فالطفل الذي يتعرض لانتقادات من قبل الكبار ينشأ ضعيف الثقة بالنفس ويسيطر عليه الخوف والخجل من إبداء رأيه أذا تحـــدث أمام الآخرين كما أن من الآباء من يتدخل في الأمور الصغيرة والكبيرة في لهو الأطفال ولعبـــة ولا يتركون لأطفالهم حرية اللعب والاعتماد على النفس .

وبالتالي فإن الطريق للتغلب على هذه الظاهرة يكمن في تنمية المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الطلاب الخجولين حيث يرى مرشد (86:2003) أن المهارات الاجتماعية يمكـــن تعلمهـــا من خلال طرق متعددة مثل الألعاب ، والمجموعات وتعديل السلوك وتمارين حل المشكلة ويؤكد الوابلي (47:1996) أن المهارة الاجتماعية عنصرا حيويا ومهما في تنشئة الطفل الاجتمـــاعي Socailization حيث يكتسب معظم الأطفال العاديين مهاراتهم الاجتماعية (السلوكيات اللفظيـــة وغير اللفظية التي تم خلالها التفاعل مع الآخرين) من خلال المحاكاة للأحداث اليومية .

ومن هذا جاء البرنامج الإرشادي المقترح الذي أراد الباحث من وراءه تنمية المهـــارات الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي حيث أتاح الباحث الفرصة لهؤلاء الطلاب للقيام بمجموعة من الأنشطة المختلفة لم تكن متوفرة لهم من قبل هذا ما يؤكده إبـــراهيم وآخرون (155:1995) من أن ممارسة السلوك قبل الدخول في العلاقات الاجتماعية من خـــلال لعب الأدوار الملائمة والإكثار من الممارسة والتنويع منها بحيث تشمل على مواقف متنوعـــة ، ستمد الطفل برصيد هائل من المعلومات النفسية الملائمة عندما يواجه المواقف التي تتطلب فيـــه ثقة بالنفس ، ومثل هذا الطفل سيجد نفسه أكثر قدرة على الانطلاق بإمكاناته إلى آفـــاق انفعاليـــة واجتماعية أكثر خصوبة وامتدادا مما كانت عليه من قبل والنتائج في عمومها تبين فـــضلا عـــن هذا أن الأطفال الذين يتعالجون باستخدام هذه الأساليب عادة ما يتفقون بعد تدريبهم حتـــى علـــى الأطفال العاديين ممن لم يتلقوا مثل هذه التدريبات .

هذا بالإضافة إلى الأساليب المختلفة التي اتبعها الباحث في البرنامج مثل :-

- التوجيه والإرشاد : حيث عمل الباحث من خلال المحاضرات علـــى توعيـــة الطـــلاب بخطورة التجنب الاجتماعي والأبعاد عن المشاركة في المواقف الجماعية وحثهم علـــى التفاعل الاجتماعي والتخاطب كما وضح لهم أهمية تنمية وزيادة مهـــاراتهم الاجتماعيـــة لكي يمارسوا دورهم دون خجل أو تردد وإرشادهم بإتباع الأساليب الصحيحة والناجحـــة في التفاعل والتواصل مع زملائهم الطلاب .
- الرسم والتفريغ الانفعالي : حيث طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية القيام برسم مجموعة من المواقف الخجولة التي تعرضوا لها في السابق أو عايشوها الآخرين حيـــث أظهر الطلاب ارتياح وشعور بالأمان بهذا النشاط الريح وهو الرسم ولم يقف الحد عنـــد قيامهم بالرسم فقط بل تعدى إلى قيامهم بالتعليق على رسوماتهم ورســـومات زملائهـــم الآخرين كل ذلك وفر لهؤلاء الطلاب فرصة للتحدث أمـــام زملائهـــم والتعبيـــر عـــن مشاعرهم وما يدور بداخلهم من خجل أو خوف وهذا يوفر لهم فرصة للتنفيس الانفعالي عن كل ما يضايقهم .
- الألعاب الترفيهية والرياضية : حيث طلب الباحث من الطلاب القيـــام بمجموعـــة مـــن الأنشطة الترفيهية ومجموعة من الألعاب الرياضية حيث قاموا بتنفيذها فـــي جـــو مـــن الارتياح والسعادة والضحك وأظهروا قدرة على المشاركة والتفاعل مع زملائهم وهـــذه الألعاب الهدف منها تنمية الحواس والإدراك من خلال المحاكـــاة والتمثيـــل والتنفـــيس الاجتماعي حيث تؤكد (سهام ، 1997 ، 295) على أن اللعب يستفاد منه فـــي تحقيـــق النمو المتوازن لدى الطفل كما يعمل على حماية الطفل ووقايته من الوقوع في مشكلات انفعالية حادة ويتيح له فرص التخلص من التوتر الانفعالي .
- لعب الأدوار : قام الطلاب بلعب أدوار ، مختلفة ولشخصيات متعددة طلب منهم الباحـــث القيام بها حيث قاموا بالتقليد عن طريق الأصوات والحركات والمواقف المختلفة وأظهر الطلاب خلال ذلك الارتياح والانسجام والشعور بالسعادة ويؤكد علـــى ذلـــك إبـــراهيم (99:1995) بقوله يمثل لعب الأدوار منهجا أخر من مناهج التعليم الاجتمـــاعي يـــدرب بمقتضاه الطفل على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها ولأجـــراء هـــذا الأسلوب يطلب المعالج من الطفل الذي يشكو من الخجل مثلا أن يـــؤدي دورا مخالفـــا لشخصيته أو أن يقوم بأداء دور طفل عدواني أو جرئ وبمقتضى هذا الأسلوب نطلـــب من الطفل أن يؤدي الدور ونقيضه ، أي أن ينتقل من القيام بـــدور الخجـــول إلـــى دور الجريء أو من دور الغاضب إلى المعجب والشاكر والمازح لسلوك طفل آخـــر وتـــدلل

تقارير البحوث المجتمعة على فاعلية هذا الدور بأنه بالفعل يمثل طريقة ناجحة وفعالة في التدريب على أداء كثير من المهارات الاجتماعية .

- المناقشة الجماعية : أتاح أسلوب المناقشة الفرصة للطلاب أفراد المجموعة التجريبية بالتحدث والمشاركة الفعالة وإبداء الرأي والتعبير عما يدور بداخلهم من مشاعر مختلفة فالمناقشة الجماعية حثت في أنشطة البرنامج المختلفة مثل نشاط الرسم والألعاب الترفيهية والرياضية والزيارات والرحلات والأدوار فكل هذه المواقف أتاحت الفرصة للطلاب بالتحدث إلى زملائهم والتفاعل معهم دون تردد أو خجل أو خوف وهذا ما أكد عليه (زهران ، 1998) حيث أكد على أن المناقشات الجماعية تهدف أساسا إلى تعبير الاتجاهات كما وتعكس مدى فهمهم للموضوع .

ويرى الباحث أن لتلك الأساليب المختلفة التي استخدمها في جلسات البرنامج الإرشادي ساهمت بقدر كبير في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب أفراد المجموعة التجريبية كما أنها في نفس الوقت أتاحت لهم الفرصة للتخلص من الخجل والانطلاق نحو المشاركة الفعالة مع زملائهم الطلاب دون خوف أو خجل كما أن تلك الأساليب وفرت للطلاب في المجموعة التجريبية أن يلاحظ نفسه داخل المجموعة ويلاحظه الآخرين واستبصارهم بذواتهم وطرح مشكلاتهم والقدرة على السيطرة على انفعالاتهم كل ذلك يؤكد على أن البرنامج الذي طبق على طلاب المجمعة التجريبية من داخل زيادة الكفاءة الاجتماعية لديهم وتخلصهم من الخجل قد حقق الأهداف المرجوة ووصل إلى نتائج ملموسة .

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فإنها لم يتاح لها التعرض لمثل الأساليب والأنشطة المختلفة التي تضمنها البرنامج الإرشادي التي تعرضت له المجموعة التجريبية مثل التوجيه والإرشاد والرسم والتفريغ الانفعالي ولعب الأدوار والألعاب الترفيهية والرياضية والزيارات والرحلات والمناقشة الجماعية والقيام بعمل الواجبات المنزلية والتغذية الراجعة حتى يتمكن الطلاب من تلك المهارات الاجتماعية السابقة والعمل على اكتسابها وترسيخها في شخصياتهم وضمان أن تنتقل إلى أرض الواقع من خلال تعاملهم مع الآخرين إضافة إلى ذلك فإن أفراد المجموعة الضابطة لم يجدوا الشخص الذي يقوم بتوجيههم وإرشادهم نحو مساعدتهم في التخلص من خجلهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية .

كل ذلك أدى إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس أعراض الخجل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح لصالح المجموعة المطبق عليها البرنامج الإرشادي وهي التجريبية فما يؤكد على أن التحسن الواضح في سلوك طلاب المجموعة التجريبية من زيادة كفاءتهم ثم الاجتماعية وتخلصهم من الخجل أدى إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم وزادت قدرتهم على إبداء أرائهم والتعبير عما يدور

بداخلهم من أفكار ومشاعر بصورة صحيحة وكذلك ازدياد قدرتهم على التفاعل الاجتماعية مع الآخرين وانخفاض حدة الخجل والخوف والتردد لديهم من المواقف الاجتماعية والمشاركة الفعالة مع الآخرين بسبب ما أصبحوا يمتلكونه من مهارات اجتماعية وحياتية تمكنهم من التفاعل مع الآخرين دون خجل أو خوف كل ذلك يدلل على نجاح البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق الأهداف المرجوة منه .

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (منى عبد الفتاح ، 2005) التي قامت بدراسة فعالية برنامج ترويحي حركي اجتماعي مقترح على تنمية المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة بمؤسسات الرعاية الاجتماعية ودراسة (ناجي مرشد ، 2003) الذي قام بدراسة فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال ودراسة (سالي عنتر ، 2006) التي قامت بدراسة الخجل وعلاقته بإبعاد المهارات الاجتماعية وفاعلية تدريب المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل ودراسة (صالح أبو عباه و محمد السيد عبد الرحمن 1995) اللذان قاما بدراسة فعالية برنامج مقترح إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة ودراسة (مارتين وتوماس ، 2000) اللذان قاما بدراسة أثر فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للتغلب على الخجل ودراسة (كوتروكس ، 2000) الذي قام بدراسة أثر برنامج علاجي سلوكي معرفي لتنمية المهارات الاجتماعية للتغلب على الخجل الشديد ودراسة (فان ديرمولين ، 1995) الذي قام بدراسة أثر برنامج علاجي لخفض مستوى الخجل لدى عينة من المراهقين والراشدين في هولندا ودراسة (هاينس وافيري ، 1984) اللذان قاما بدراسة العلاج السلوكي المعرفي للتدريب على المهارات الاجتماعية مع الأشخاص الخجولين .

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) على مقياس الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسطي ظاهرة الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، والبيانات مبينة في جدول رقم (11) والذي يبين أن مستوى الدلالة لكل بعد من أبعاد الخجل الشديد وبعد توتر الخجل و مظاهره وبعد العزلة الاجتماعية و بعد الشخصية الصامتة والخجولة ولجميع الأبعاد مجتمعة اكبر من 0.05 مما يعني قبول الفرضية بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في مستوي الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي لظاهرة الخجل للمجموعة الضابطة.

جدول رقم (11)

اختبار t للفروق بين متوسط القياس القبلي والقياس البعدي لظاهرة الخجل للمجموعة الضابطة

البعد	المجموعة الضابطة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الخجل الشديد	القياس القبلي	15	2.225	0.313483	0.367056	0.716
	القياس البعدي	15	2.169	0.537407		
توتر الخجل ومظاهره	القياس القبلي	15	2.625	0.733896	0.254332	0.800
	القياس البعدي	15	2.550	0.959911		
العزلة الاجتماعية	القياس القبلي	15	2.704	0.592865	-0.71866	0.477
	القياس البعدي	15	2.867	0.710466		
الشخصية الصامتة والخجولة	القياس القبلي	15	2.574	0.798737	-0.97553	0.336
	القياس البعدي	15	2.844	0.78545		
جميع الأبعاد	**القياس القبلي**	15	2.345	0.328881	0.061147	0.951
	القياس البعدي	15	2.335	0.551231		

مناقشة وتفسير الفرضية الثانية :

بعد الاطلاع على المعالجة الإحصائية التي قام بها الباحث حول الفرضية الثانية للدراسة والتي تنص على (لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى ظاهرة الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة) اتضح أن مستوى الدلالة لجميع الأبعاد اكبر من (0.05) وهذا يعني قبول الغرض الصغرى أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى يعني قبول الفرض الصغرى أي عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الخجل ين القياس القبلي والقياس البعدي لظاهرة الخجل للمجموعة الضابطة وهذا يؤكد أن قيمة الأبعاد الأربعة في القياس القبلي للمجموعة الضابطة هي نفس القيم في القياس البعدي للمجموعة الضابطة مع العلم أن المجموعة الضابطة لم تخضع لأي تدخل من قبل الباحث ولم يطبق عليها البرنامج الإرشادي ومع ذلك فإن الباحث أراد من وراء القياس القبلي والبعدي التأكيد على أن المجموعة الضابطة لم يحصل لها تغير بمرور الزمن وهذا ما هو موضح في الجدول رقم (11) .

أي أن الطلاب الدين يمثلون المجموعة الضابطة بقى مستوى الخجل لديهم كما هو وهذا يعكس ما يعانيه هؤلاء الطلاب من قصور في المهارات الاجتماعية وعليه فإن الباحث يؤكد على أهمية الاعتناء بالأطفال ومراقبة سلوكهم وتشخيص ما يعانون منه من اضطرابات سلوكية من اجل وضع العلاج المناسب وتوجيه الطلاب نحو الهدف المطلوب . فالخجل يمكن علاجه من خلال تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب ودفعهم للانطلاق نحو المشاركة الفعالة في المواقف الجماعية ، وبالتالي يتخلصون من عزلتهم الاجتماعية وترددهم نحو الاتصال والتفاعل مع الآخرين ولقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية البرامج الإرشادية في تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب من اجل تخلص من الخجل مثل دراسة (SHAFER 1993) التي أكدت على فعالين برنامج لتنمية مهارتين من مهارات الاتصال لتخفيض من الشعور بالخجل ودلت النتائج على تحسن المهارات الاجتماعية وخفض مستوى الخجل وكذلك دراسة (MARGITAL 2001) التي أكدت على أهمية تدريب المهارات الاجتماعية للأطفال المهملين تعليما ودلت النتائج على تحسن واضح في المهارات الاجتماعية للأطفال بعد تطبيق البرنامج الإرشادي . وعليه فإن الباحث يرى أن للأسرة دور فعال قد لا يقوم به الآخرون من إتباع أساليب ناجحة في التنشئة الاجتماعية لخلق جيل قادر على مواجهه متطلبات الحياة اليومية والتعايش مع صعوباتها دون الاستسلام لها والابتعاد عنها والدخول في انطواء وعزلة اجتماعية بعيدا عن الآخرين فالأسرة قادرة من وجهه نظر الباحث على مساعده أطفالها وتنمية مهاراتهن الاجتماعية والحياتية من خلال الممارسات اليومية بتقليدهم لأدوارهم وتركهم يمارسونها دون التدخل الدائم في المواقف اللازمة وغير اللازمة أي إعطائهم الفرصة للتعامل مع أقرانهم الطلاب والتفاعل معهم بل وتشجيعهم على إقامة علاقات اجتماعية مع زملائهم الطلاب .

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) على مقياس الخجل بين القياس القبلي للمجموعة الضابطة والقياس القبلـي للمجموعـة التجريبية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسطي الخجل بـين القيـاس القبلـي للمجموعة الضابطة والقياس القبلي للمجموعة التجريبية، والبيانات مبينة في جدول رقـم (12) والذي يبين أن مستوى الدلالة لكل بعد من أبعاد الخجل الشديد وبعد توتر الخجل و مظاهره وبعد العزلة الاجتماعية و بعد الشخصية الصامتة والخجولة ولجميع الأبعاد مجتمعة اكبر مـن 0.05 مما يعني قبول الفرضية بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوي الدلالـة (0.05) بين القياس القبلي للمجموعة الضابطة والقياس القبلي " لظـاهرة الخجـل" للمجموعـة التجريبية.

جدول رقم (12)

اختبار t للفروق بين متوسط القياس القبلي للمجموعة الضابطة والقياس القبلي لظاهرة الخجل للمجموعة التجريبية

البعد	القياس القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الخجل الشديد	المجموعة الضابطة	15	2.225	0.313483	0.293389	0.771
	المجموعة التجريبية	15	2.194	0.301819		
توتر الخجل ومظاهره	المجموعة الضابطة	15	2.625	0.733896	0.856428	0.397
	المجموعة التجريبية	15	2.444	0.51131		
العزلة الاجتماعية	المجموعة الضابطة	15	2.704	0.592865	1.243163	0.222
	المجموعة التجريبية	15	2.444	0.65679		
الشخصية الصامتة والخجولة	المجموعة الضابطة	15	2.574	0.798737	0.658035	0.514
	المجموعة التجريبية	15	2.389	0.887458		
جميع الأبعاد	المجموعة الضابطة	15	2.345	0.328881	0.748306	0.459
	المجموعة التجريبية	15	2.263	0.326188		

مناقشة وتفسير الفرض الثالث :-

قام الباحث بالإجراءات الإحصائية حول الفرضية الثالثة للدراسة والتي نصت على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)في مستوى ظاهرة الخجل بين القياس القبلي للمجموعة الضابطة والقياس القبلي للمجموعة التجريبية ودلت النتائج الإحصائية كما هو موضح في جدول رقم "12" على عدم وجود فروق في القياس القبلي لكلاً من أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية أي أن مستوى نسبة الخجل لدى أفراد المجموعة الضابطة مقارنة من نسبة الخجل لدى أفراد المجموعة التجريبية وهذا يوضح ما يعتري المجموعتين من خجل وقصور في المهارات الاجتماعية بنفس المقدار تقريباً فالضابطة والتجريبية في القياس القبلي لا يختلفان على الإطلاق ومشكلتهم واحدة وهي الشعور بالخجل وهذا يؤكد أهمية المعالجة الإحصائية التي قام بها الباحث من معرفة قيمة الخجل لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل القيام بتطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية ومن ثم عمل قياس بعدي لها بعد تطبيق البرنامج عليها لمعرفة التغيرات التي أحدثها البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية ومن خلال الطرح السابق يؤكد الباحث على أن تلك الخطوة من الدراسة قد مهدت الطرق لمعرفة مستوى الخجل المنتشر بين الطلاب من خلال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وهذا يوضح للباحث طريقة دراسة لهذه الظاهرة وهي الخجل ومن ثم سيتعرف على دور البرنامج الإرشادي الذي سوف يقوم بتطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية والتغيرات التي سوف يحدثها ويرى غالب (82-81-1985) أن مدى نجاح الفرد في التغلب على الخجل في أن يتمتع بشخصية رائدة متألقة في سلوكها الاجتماعي ونضجها العقلي وما يصاحب ذلك من زيادة في الخبرات كشخصية متألقة تعمل بثقة وجد ونشاط وسط الجماعة ويرى علماء النفس بأن أزمة الخجل لا يمكن أن تحدث بوجود شخص أو أشخاص ولا يكفي مجرد وجود الأشخاص إنما يجب أن يوجهوا انتباههم إلينا ليعترينا الخجل وهكذا يصبح السبب المباشر للخجل انتباه الناس المسلط على وجودنا .

ويؤكد إبراهيم وآخرون (96:1990) أن العلاج الناجح للطفل يتطلب توجيهه لتعديل أخطائه وانحرافاته السلوكية بشتى الوسائل الممكنة ولي المعالجون السلوكيون المعاصرون اهتماماً خاصاً لتدريب الطفل على اكتساب المهارات الاجتماعية بما فيها القدرة على تبادل الأحاديث والتفاعل مع الأطفال الآخرين والدخول في عمليات البيع والشراء فضلاً عن تدريبه على ممارسة بعض المهارات الاجتماعية الضرورية لتكون صلات اجتماعية طويلة المدى بما فيها تدريب الطفل على الاحتكاك البصري وتبادل التحية والمناقشات والأحاديث .

وهذا ما أكدت علية دراسات سابقة عديدة مثل دراسة (احمد الصادي وبلال الخزعلي 2006) التي هدفت إلى معرفة فاعلية العلاج الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتعديل مركز الضبط لدى الأطفال للخطر ودراسة (أيمن منصور 2001) التي هدفت إلى دراسة فعالية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة وهذه الدراسات تؤكد على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى جميع الأطفال العاديين منهم أو أصحاب الاضطرابات المختلفة كما وأكدت العديد من الدراسات الأخرى على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية وخاصة عند الأطفال الذين يعانون من خجل قبل الدراسة (1994Allan & Rogers) التي هدفت إلى تصميم للأطفال الذين لديهم صعوبات في التوافق المدرسي (الخجل) وقد أشارت النتائج إلى خفض الخجل لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج ودراسة (1983 Lownestein) التي هدفت إلى علاج الخجل الزائد بواسطة التفجير الداخلي والإرشاد والاتجاهات الاشتراطية .

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) على مقياس الخجل بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسطي في بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، والبيانات مبينة في جدول رقم (13) والذي يبين أن مستوى الدلالة لكل بعد من أبعاد الخجل الشديد وبعد توتر الخجل و مظاهره وبعد العزلة الاجتماعية و بعد الشخصية الصامتة والخجولة ولجميع الأبعاد مجتمعة اقل من 0.05 مما يعني رفض الفرضية بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في مستوي الخجل بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية أي أن البرنامج عمل على تخفيض الخجل لدى أفراد الدراسة.

جدول رقم (13)

اختبار t للفروق بين متوسط القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي لظاهرة الخجل للمجموعة التجريبية

البعد	القياس البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الخجل الشديد	المجموعة الضابطة	15	2.169	0.537407	10.41096	0.000
	المجموعة التجريبية	15	0.633	0.194288		
توتر الخجل ومظاهره	المجموعة الضابطة	15	2.550	0.959911	7.773587	0.000
	المجموعة التجريبية	15	0.533	0.296808		
العزلة الاجتماعية	المجموعة الضابطة	15	2.867	0.710466	10.88207	0.000
	المجموعة التجريبية	15	0.600	0.382141		
الشخصية الصامتة والخجولة	المجموعة الضابطة	15	2.844	0.78545	10.81546	0.000
	المجموعة التجريبية	15	0.444	0.348845		
جميع الأبعاد	المجموعة الضابطة	15	2.335	0.551231	11.56272	0.000
	المجموعة التجريبية	15	0.602	0.182281		

مناقشة وتفسير الفرض الرابع:

قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية كما هو موضح في جدول رقم (13) الذي بين أن مستوى الدلالة لجميع الأبعاد اقل من (0.05) وذلك يشير إلى أن هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الخجل في القياس البعدي للمجموعة الضابطة القياس البعدي للمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية أي أن هناك تغيرات حدثت بفعل اثر البرنامج الإرشادي الذي قام الباحث بتطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية حيث عمد الباحث من وراء تطبيق هذا البرنامج الإرشادي على تدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية لكي يتسنى لهم التغلب على خجلهم .

ويفسر الباحث ذلك على أن التغيرات التي حدثت على طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي ترجع لمجموعة الإجراءات والأنشطة والفعاليات وكذلك في القياس العمل المتواصل مع أفراد المجموعة التجريبية من خلال جلسات البرنامج الإرشادي في الوقت نفسه لم يحدث أي تدخل مع أفراد المجموعة الضابطة الذين يعانون تقريبا من نفس أعراض الخجل وقد مروا بنفس الظروف التي مر بها أفراد المجموعة التجريبية كونهم يعيشون في نفس المنطقة السكنية .

ويرى الباحث من خلال عمله مرشدا تربويا في المدارس الحكومية أن الحديث عن الخجل مع الطلاب يواجه بالصد من قبلهم كونه يعكس صورة غير مريحة عن الطالب الخجول وبالتالي يحاول الطلاب إنكار أنهم يعانون من الخجل المبني على القصور في المهارات الاجتماعية والحياتية وبالتالي فهم بحاجة إلى من يقف بجوارهم ويعمل على توجيههم وإرشادهم للتغلب على ما يواجهونه من صعوبات ومشكلات في الحياة اليومية من خلال الصراع مع متطلبات الحياة وهذا الدعم النفسي والمساندة الاجتماعية التي توفرت لإفراد المجموعة التجريبية لم يتح لإفراد المجموعة الضابطة من وجهة نظر الباحث للقيام بممارسة مجموعة من الفعاليات والأنشطة والألعاب الترفيهية والرياضية ولعب الأدوار والإلقاء وسرد القصص التي تعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب وبالتالي التخلص من الخجل والعزلة الاجتماعية وهذا ما توفر لأفراد المجموعة التجريبية .

ويرى الباحث من خلال عمله في المدارس الحكومية كمرشد تربوي أن الأسرة ممثلة في الوالدين لا تعطي اهتماما كبيرا للمهارات الاجتماعية والحياتية لأبنائها الطلاب وكذلك عدم قيامها بتشخيص ما يعاني منه أبنائها من اضطرابات سلوكية ونفسية والعمل على علاجها بل يكتفون بتوفير الحاجات الأساسية وخاصة المادية لأطفالهم اعتقادا منهم أن الأهم هو توفير الطعام والشراب والملابس لأطفالهم وإغفالهم للجانب النفسي وهو الجانب الأهم غي عملية

التربية والتنشئة التي يقومون بها اتجاه أطفالهم وهنا يرى الباحث أن الدعم الذي قدم لإفراد المجموعة التجريبية من خلال جلسات البرنامج الإرشادي كان بديل عن الدعم الأسري الذي لم يقدم من قبل الأسرة كما يؤكد الباحث أن البرنامج الإرشادي قد لعب دورا هاما وفعالا في تخفيض الخجل لدى الطلاب كما عمل على زيادة الكفاءة الاجتماعية لديهم بينما لم تتح هذه الفرصة لأفراد المجموعة الضابطة .

ويعتقد الباحث أن هذا يفسر التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية بينما لم يحدث ذلك لإفراد المجموعة الضابطة ويفسر الباحث هذا التحسن في تخفيض الخجل وزيادة المهارات الاجتماعية حسب المقياس المستخدم في الدراسة يرجع في الأساس إلى الالتزام الكامل من قبل أفراد المجموعة التجريبية في الحضور والمشاركة في الأنشطة جلسات البرنامج الإرشادي وكذلك قيامهم بعمل الواجبات المنزلية إقبال هؤلاء الطلاب على المشاركة الفعالة للطلاب والتي من خلالها كان يتاح للباحث الاطلاع والتعرف على حالات الخجل لدى الأطفال وتصدر مهارات الاجتماعية وكما يرى الباحث أن إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن ذواتهم ودفعهم للتحدث أمام زملائهم عام هام جدا في تعزيز تحقيقهم بأنفسهم وتشجيعهم وبالتالي زيادة مهاراتهم الاجتماعية وتخلصهم تدريجا من الخجل والانطواء والبعد عن الآخرين وقد عمد الباحث كذلك إلى توجيه أفراد المجموعة التجريبية إلى الاستفادة من بعضهم البعض من خلال قيامهم بادوار مختلفة وأنشطة متعددة خلال جلسات البرنامج الإرشادي لكي يتسنى لهم الانطلاق نحو الخاطب والتفاعل مع بعضهم البعض دون خجلا وخوف وتردد كما يرى الباحث أن للواجبات المنزلية التي كانت تطلب من أفراد المجموعة التجريبية أهمية عظيمة حيث كانت فرصة حقيقية لقيام هؤلاء الطلاب بالتعبير عن ما يدور بداخلهم دون خوف أو تردد بسبب قيامهم بهذا النشاط بعيدا عن عين زملائهم الطلاب وهي فرصة للتغذية الراجعة من قبل باقي أفراد المجموعة التجريبية ومن قبل الباحث نفسه أيضا بحيث كانت تشكل تلك الواجبات حلقة الوصل بين جلسات البرنامج الإرشادي في المدرسة ووجودهم في البيت ولإعطائهم الفرصة للتحدث عن أفكارهم والتعبير عن مشاعرهم عن طريق الكتابة على الورق وهذا ما يؤكده الباحث من خلال إتقان نتائج دراسته مع نتائج ودراسات أخرى قام بها الآخرون مثل دراسة (ناجي مرشد ، 2003) التي هدفت إلى معرفة اثر فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال ودراسة (منى عبد الفتاح 2005) التي قامت بدراسة فعالية برنامج تروحي حركي اجتماعي مقترح على تنمية المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة لمؤسسات الرعاية الاجتماعية ودراسة (سالي صلاح عنتر ، 2006) والتي قامت بدراسة الخجل وعلاقته بأبعاد المهارات الاجتماعية وفاعلية تدريب المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل ودراسة

(MARTIN,V.__THOMASM.C2000) التي هدفت إلى دراسة اثر برنـــامج للتـــدريب على المهارات الاجتماعية للتغلب على الخجل .

ودراسة (Beidel thener __ morris,2000) التي هدفت إلى معرفة اثر برنـــامج ارشادي سلوكي يزيد من المهارات الاجتماعية ويقلل من الخجل الشديد ، ودراسة (cottranx el al 2000) حـــــول اثـــــر برنــــــامج علاجــــــي ســــــلوكي معرفـــــي ودراسة(van_der_molen,H.1990) التي بحثت اثر برنامج علاجي مدته ثـــلاث شـــهور لخفض مستوى الخجل لدى عينة من المراهقين والراشدين في هولندا ودراســـة (Haynes& Avery1984) التي هدفت إلى معرفة اتجاه العلاج السلوكي المصرفي للتدريب على المهارات الاجتماعية مع الأشخاص الخجولين ولم يعثر الباحث على دراسات حـــول البـــرامج الإرشـــادية لتنمية المهارات الاجتماعية للتغلب على الخجل لدى الأطفال تتعارض نتائجها مع نتائج دراسته التي يقوم بها حول زيادة الكفاءة الاجتماعية للطلا الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي .

ويرى الباحث أن ذلك يتفق مع ما ذكر وورد في الإطار النظري للدراســة كمـــا يـــرى الباحث أن مجتمعنا الفلسطيني يمر اليوم بمرحله من اخطر المراحل وخاصة في ظل التحـــديات والصعوبات التي تواجهه من الاحتلال وكذلك تحديات العصر مثل العولمة وصـــراع الثقافـــات لذلك يعتبر الاكتفاء الذاتي والاعتماد على الذات في مختلف مجالات الحياة وإعداد الطفل الجيـــد ذي الكفاءة الاجتماعية العالية هي طريق النجاة والتغلب على هذه التحديات ومواجهتها وفي هـــذا السياق يؤكد (الحسانين 2003) على أن المهارات الاجتماعية التي يتفاعل خلالهـــا الفـــرد مـــع الآخرين وتحدث كذلك (معصومة 1995) عن المهارات الاجتماعية مؤكده أنها تعكـــس جـــودة أداء الفرد في كل المواقف السلوكية بصورة عامة بينما يـــرى (المغـــازي 2004) إن الكفـــاءة الاجتماعية تعتبر إحدى سمات الشخصية واهم موضوعات علم النفس الاجتماعي حيـــث تعتبـــر مظهر من مظاهر القوه الاجتماعية يمكن تعلمها مـــن خــــلال طـــرق متعـــددة مثـــل الألعـــاب والمجموعات وتعديل السلوك وتمارين حل المشكلة فيما يـــرى (الـــوابلي 1996) أن المهـــارة الاجتماعية عنصرا حيويا ومهما في تنشئة الطفل الاجتماعية socializationحيـــث يكتـــسب معظم الأطفال العاديين مهاراتهم الاجتماعية السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يتم من خلالها التفاعل مع الآخرين من خلال المحاكاة للأحداث اليومية أو من خلال التعلم العرض وهذا يعـــزز فرصتهم في التكيف والتفاعل الاجتماعي مما يساعد بدورة في رفع مستوى كفايتهم الاجتماعيـــة وعليه فإن التخلص من الخجل ___ تحتاج إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفـــال وتـــرى (منى عبد الفتاح 2005) أن الخجل من المشكلات النفسية الهامة في مرحلة الطفولة لان الطفـــل الخجول يفتقد المهارات الاجتماعية ولذا لا يستطيع الاندماج بـــسهولة فـــي الحيـــاة الاجتماعيـــة بالإضافة إلى أن الخجل قد يتطور إلى الأسوأ مما يؤدي إلى اضطراب شخصيته ويصبح عالـــة

على نفسه وعلى مجتمعة إذا لم تتوافر له الأمان ونقدم له المساندة الترويحية للتخلص من خجلـــه ويذكر (العزة 2002) أن الأطفال الخجولين واعون لمشكلتهم ولكـــن اتـــصالاتهم ضـــعيفة ولا يبرزون أنفسهم بشكل جيد أنهم يشعرون بعدم الراحة مـــن الـــداخل وعنـــدهم أعـــراض القلـــق والأطفال الخجولين لا يشاركون في المدرسة أو في المجتمع ولكن ليـــسوا كـــذلك فـــي البيـــت والمشكلة تكون اخطر إذا كان هؤلاء الأطفال الخجولين كذلك في البيت أن الأطفـــال الخجـــولين يفتقرون للمهارات الاجتماعية وأنهم لا يظهرون اهتماما وهم لا يستقبلون ولا يعطون الاتـــصال حيث تشكل المواقف الجماعية حرجا شديدا لهم مثل الحفلات والرحلات والألعـــاب والنـــدوات حيث يرون أنها مواقف محرجة وصعبة .

وعلية فإن جميع الدراسات السابقة والدراسة الحالية من خلال نتائجها تؤكد على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب من خلال برامج إرشادية هادفة تعمل على تخلـــيص هـــؤلاء الطلاب من خجلهم ومن ثم العمل على قيامهم بالمشاركة الفعالة فـــي جميـــع جوانـــب الحيـــاة متسلحين بتلك المهارات وثقتهم العالية بأنفسهم .

تفسير عام لنتائج الدراسة :

يرى الباحث أن التحسن الواضح الذي ظهر على نتائج الدراسة يرجع لأسباب عديدة منها :

قيام طلاب المجموعة التجريبية بالالتزام الكامل بحضور جميع الجلسات الإرشادية وفي مواعيدها المحددة التي اتفق عليها الحرص عليها والحرص من قبلهم بالحضور والمشاركة الفعالة في الأنشطة المختلفة للبرنامج وكذلك قيام طلاب المجموعة التجريبية بعمل الواجب البيتي الذي كان الباحث يكلفهم القيام به كما أن الباحث يرجع التزام الطلاب إلى العلاقة الإرشادية التي نشأت بينهم وبين الباحث والتي سادها الاحترام المتبادل مما وفر مساحة من الحرية والشعور بالأمن والاطمئنان كل ذلك دفعهم على التفاعل الاجتماعي والتخاطب مع زملائهم .

وهنا لا بد أن نشير أن طلاب المجموعة التجريبية أبدوا الرغبة الكاملة في تطوير قدراتهم المختلفة نحو الأفضل لإدراكهم بوجود قصور في مهاراتهم الاجتماعية وظهور علامات الخجل عليهم وبالتالي قاموا بتنفيذ جميع التعليمات التي أعطيت لهم من قبل الباحث وخاصة القواعد العامة للجلسات الإرشادية التي اتفق عليها في بداية البرنامج الإرشادي تلك الأنشطة التي كانت متكاملة ومتواصلة ومرنة في الانتقال من نشاط لأخر دون صعوبة تذكر .

ومما سهل تنفيذ أنشطة البرنامج المختلفة وتفاعل الطلاب مع هذه الأنشطة الخبرة المهنية التي تتمتع بها الباحث كونه يعمل مرشدا تربويا في المدارس الحكومية في قطاع غزة حيث سبق له أن طبق العديد من البرامج الإرشادية في المدارس وخاصة برنامج الدعم النفسي اجتماعي (بناء) .

كل ذلك ساعد الباحث في الخروج بأساليب إرشادية ناجحة في برنامجه الإرشادي الذي طبقه على الطلاب بحيث عالج المشكلة التي وضع من أجلها وحقق أهداف وفرضيات الدراسة وكذلك اختيار الأدوات اللازمة للدراسة لاختيار عينة الدراسة التي طبق البرنامج الإرشادي كما استفاد الباحث من إطلاعه على الدراسات السابقة سواء كانت العربية منها أو الأجنبية وكتابته للإطار النظري للدراسة كل ذلك ساعد في إخراج برنامج إرشادي متعدد الأنشطة والأهداف .

وقد حرص الباحث على تفعيل دور الدين الإسلامي في علاج الخجل وتنمية المهارات الاجتماعية ليتلاءم البرنامج مع الثقافة العربية والإسلامية للمجتمع الفلسطيني .

كما أن الباحث يرى أن التحسن الذي ظهر من خلال التطبيق البعدي للأدوات الدراسية راجع إلى الأنشطة والفعاليات المختلفة التي مر بها أفراد المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي في الوقت الذي لم يخطى أفراد المجموعة الضابطة بتلك الميزات وبالتالي لم يظهر عليهم أي تحسن بناءا على نتائج القياس البعدي للدراسة .

الفصل السادس

v التوصيات والمقترحات

- **التوصيات**
- **المقترحات**

أولا : التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة ، يقوم الباحث بتقديم توصياته علها تكون عونا وسنداً لمساعدة الأطفال الذين يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية والخجل وتكون طريق هداية لكل من يقوم على تربية الأطفال والتعامل معهم :

أولا التوصيات :

1- تدريب المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية علي تنفيذ برامج إرشاديه في مدارسهم مما يحقق الصحة النفسية للطلاب

2- توعية مدراء المدارس بأهمية تفعيل دور اللجان المدرسية والإذاعة المدرسية والأنشطة الثقافية لتحقيق المزيد من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلاب

3- توعيه الوالدين إلى عدم اللجوء إلى أساليب المعاملة ألوالديه التي تتسم بالعدوان والإهمال والرفض لأنها تؤدي إلى زيادة ظاهرة الخجل وحثهم علي استخدام تتسم بالتقبل والدفء والمحبة .

4- الاهتمام بالأنشطة المدرسية المتنوعة بحيث تصبح مجالا حقيقيا لنمو العلاقات الاجتماعية واكتساب المهارات الاجتماعية لدي الطلاب

5- حث المعلمين علي تفعيل الطلاب بالمشاركة والتفاعل الاجتماعي في المناقشات داخل الفصل وخارجه وفي أماكن أخري .

6- استغلال وسائل الإعلام لتوعيه الأسر بخطورة سلوك التجنب الاجتماعي في مواقف التفاعل الاجتماعي بين الإفراد وحث الذين يعانون من هذه المشكلة علي العلاج .

7- عقد الندوات لأولياء الأمور من الإباء والأمهات لتوعيتهم بأهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدي أبنائهم والحد من ظاهرة الخجل لديهم .

ثانيا المقترحات :

يمتاز البحث العلمي بمجموعة من الصفات لعل من أهمها انه جهد تراكمي مبني على جهود الباحثين السابقين ويقوم الباحثين في الوقت الحاصر باستكمال ما بدأه السابقون وفي ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج فان الباحث يرى ضرورة القيام بدراسات أخرى في هذا المجال كونها قليلة في العالم العربي وغير متوفرة في البيئة الفلسطينية .

1- تنفيذ برامج للتوجيه والإرشاد النفسي في المدارس بهدف الوقوف علي ظاهرة الخجل ومعرفه أسبابها والعوامل التي أدت إليها .
2- يوصي الباحث بضرورة إعداد برامج إرشاديه باستخدام فنيات إرشاديه أخري فتخفض الخجل لدي الأطفال .
3- تطبيق البرنامج المقترح لتنمية الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في المدارس لما له من تأثير ايجابي في تنمية مهاراتهم الاجتماعية وخفض شعورهم بالخجل .
4- إعداد برامج إرشاديه لتنميه المهارات الاجتماعية لدي الأطفال ومعرفه أثرها في علاج مشكلات أخري.
5- إجراءات دراسات حول موضوع الخجل يتصف بالشمولية وتكون أوسع تمثيلا من مستويات عمرية وتعليمه مختلفة .
6- إجراء دراسات لبرامج إرشاديه لخفض حدة الانطواء لدي الأطفال من خلال مساعدتهم علي تنمية الثقة بالنفس وتحسين التوافق النفسي والمشاركة الايجابية
7- إجراء دراسات لبرامج إرشاديه تهتم بالإرشاد الديني والنفسي لتنمية المهارات الاجتماعية وخفض الخجل لدي الأطفال .
8- إجراء دراسات لتنميه المهارات الاجتماعية لدي الأطفال والشباب في البيئة الفلسطينية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم ، معصومة أحمد (1995) : **العلاقة بين اكتساب المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طفل الروضة بدولة الكويت** ، مجلة الإرشاد النفسي – القاهرة المجلد (1) العدد (4) .
- إبراهيم ، عبد الستار ، وآخرون (1993) : **العلاج السلوكي ونماذج من حالاته** ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- أحمد ، سهير كامل (2001) : **الصحة النفسية للأطفال** ، مركز الإسكندرية للكتاب ، القاهرة.
- أحمد ، محمد رضا (1994) :**دور التلفزيون المحلي في أكساب المهارات الاجتماعية ،لأطفال ما قبل المدرسة** ، رسالة دكتوراه غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس .
- أبو العيط ، سهام درويش (1997) : **مبادئ الإرشاد النفسي** ، الأولى ، دار الفكر ، عمان.
- أبو عباة ، صالح بن عبد الله ، عبد الرحمن ، محمد السيد (1995) : **فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة** ، مجلة الإرشاد النفسي – القاهرة المجلد (1) ،العدد 4
- أبوزيد ، أحمد محمد جاد الرب (2003) : **المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، مصر .
- أبوهاشم ، السيد محمد وحسن ، فاطمة حلمي (2004) : **سيكلوجية المهارات** ، ط1 ، زهراء الشرق ، القاهرة .
- البربري ، نشوى عبد الحليم عبد اللطيف (2004) : **فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم بالنموذج في تنمية بعض من المهارات الاجتماعية لدى طفل الاديتزم** : دراسة حالة ، رسالة

ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفيـــة
شبين الكوم ، مصر ص 18 – 28 .

- البهي ، فؤاد (1975) : **الأسس النفسية للنمو** ، طــ4 ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- بخش ، أميرة طه (2001) : **فاعلية برنـــامج تـــدريبي مقتـــرح لأداء بعـــض الأنـــشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعيـــة للأطفـــال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم** ، مجلة مركز البحـــوث التربوية ، جامعة قطر المجلد (1) العدد (19) .
- بني يونس ، محمد محمود (2005) : **سيكلوجية الطفولة المبكرة** ، الأولـــى دار الثقافـــة للنشر والتوزيع ، عمان .
- بهادر ، سعدية محمد علي (1992) : **علم نفس النمو** ، الكويت ، دار العرب العالمية .
- بهادر ، سعدية محمد علي (1994) : **المرجع في تربية أطفال ما قبـــل المدرســـة** ، ط2 المدني ، القاهرة .
- الترتوري ، محمد عوض (2003) : **الكفاءة الاجتماعية** ، مجلة المعلم ، الإردن
- www.gulfkids . com
- الجبري ، أسماء عبد العال والديب ، محمـــد مـــصطفى (1998) : **ســـيكلوجية التعـــاون والتنافس والفردية** ، ط ، عالم الكتب ، القاهرة .
- الجبالي ، حسني (2003) : **علم النفس الاجتماعي بين النظريـــة والتطبيـــق** ، الانجلـــو المصرية ، القاهرة .
- . جولمان ، دانييل (2000) : **الذكاء العاطفي (ترجمة : ليلى الجبـــالي) سلـــسلة عـــالم المعرفة** ، المجلس الوطني للثقافة والفنـــون والآداب ، الكويت ، أكتوبر ، ع 262 .
- الحفيني ، عبد المنعم (1995) : **موسوعة مدارس علم النفس** ، مكتبة مدبولي ، القاهرة .
- الحميضي ، أحمد بن علي بن عبد الله (2004) : **فعالية برنامج سلوكي لتنميـــة بعـــض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم** ، رسالة ماجستير كلية الدراســـات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
- الحسانين ، محمد محمد (2003) : **المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكتئـــاب وبعض المتغيرات النفسية الاخرى** ، دراسات نفسية – القاهرة المجلد (13) العدد (1).

- حبيب ، مجدي عبد الكريم (1992) : **الخجل كبعد أساس للشخصية** : دراسة ميدانية لدى طلاب المرحلة الجامعية ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد الثالث والعشرون ، يوليو، أغسطس، سبتمبر، ص 66- 85
- •حواشين ، حواشين (1996) : **النمو الانفعالي عند الأطفال** ،ط1 ، دار الفكر للنشر ، عمان ، الأردن
- حقي ، ألفت (1986) : **مناهج البحث في علم النفس** ، جامعة الأسكندرية ، دار الفكر ، الازاريطة .
- حبيب ، مجدي عبد الكريم (1996) : **الخجل لدى عينة من المراهقين** ، دراسة تحليلية تنبؤية باستخدام بطارية الموقفي ، المجلة المصرية للتقويم التربوي المجلد الرابع العدد الأول القاهرة ديسمبر 1996 .
- الخطيب ، محمد جواد (1999) : **في سيكلوجيه الطفولة** ، كلية التربية – جامعة الأزهر ، غزة .
- الخطيب ، جمال محمد (2001) : **تعديل سلوك الأطفال المعوقين** ، دليل الآباء والمعلمين ، دار حنين للنشر ، الأردن .
- خضر ، على السيد (1994) : **الفروق بين الجنسين في الخجل وبعض خصائص الشخصية الأخرى في المرحلتين المتوسطة والثانوية** ، مجلة الإرشاد النفسي – القاهرة المجلد (4) العدد (2) .
- خوج ، حنان بنت اسعد محمد (2002) : **الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة رسالة ماجستير كلية التربية** – جامعة أم القرى مكة المكرمة
- خضر ، عبد الباسط متولي (2000) : **فعالية الإرشاد النفسي الديني والتدريب على المهارات الاجتماعية والدمج بينهما في خفض حدة الغضب لعينة من المراهقين** ، مجلة كلية التربية – القاهرة المجلد (3) العدد (24 ج 3) .

- الدردير ، عبد المنعم أحمد (1993) : **المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمرحلة الابتدائية،** مجلة كلية التربية باسوان العدد(9) جامعة أسيوط ص138– 155.
- الدريني ، حسين عبد العزيز (1981) : **مقياس الخجل** ، دار الفكر العربي القاهرة .
- الدردير ، عبد المنعم أحمد و عبد الله ، جابر محمد (1999) : **الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال المعوقين وعلاقتها ببعض العوامل النفسية** ، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس العدد (23) الجزء (3) ص 9 – 58 .
- الدليم ، فهد بن عبد الله (2005) : **المهارات الاجتماعية لدى الفصامين المراجعين والمنومين** ، دراسات عربية في علم النفس – القاهرة المجلد (4) العدد (1) .
- داود ، نسيمة وحمدي ، نزيه (1989) : **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها** ، ط1 ، الجامعة الأردنية ، عمان .
- داود ، نسيمة (1999) : **علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن** ، مجلة دراسات العلوم التربوية – عمان المجلد (26) ، العدد (1) .
- دسوقي ، كمال محمد (1990) : **ذخيرة علوم النفس** ، وكالة الأهرام للتوزيع مؤسسة الأهرام المجلد (2) القاهرة .
- رجيعة ، عبد الحميد عبد العظيم وإبراهيم إبراهيم الشافعي (2003) : **المهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات " دراسة تنبؤية "** ، مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس المجلد (1) العدد (16) .
- رزق ، اسعد (1982) : **موسوعة علم النفس** ، دار العلم للملايين ، بيروت .
- رفاعي ، عايده علي قاسم (1997) : **مدى فعالية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً** ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس .

- الزغلول ، عماد (2003) : **نظريات التعلم** ، الشروق ، القاهرة .
- الزغلول ، عماد (2003) : **نظريات التعلم** ، ط1 ، دار الشروق ، جامعة مؤتة ، عمان.
- الزيود ، نادر فهمي (1998) : **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، الأولى ، دار الفكـر ، عمان.
- زهران ، حامد (1984) : **علم النفس الاجتماعي** : طـ 5 ، عالم الكتب ، القاهرة .
- زيد ، العربي محمد علي (2003) : **فعالية التـدريب علـى اسـتخدام جـداول النـشاط المصورة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثرها في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال المتخلفـين عقلياً** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربيـة ، جامعة الزقازيق مصر ص 25 – 28.
- السيسي ، شعبان (2003) : **أنماط السلوك القيادي وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لـدى المدير المصري** ، مجلة البحوث الإدارية القاهرة المجلد (1) العدد (1) .
- السمادوني ، السيد إبراهيم (1994) : **مفهوم الذات لدى أطفال مـا قبـل المدرسـة فـي علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين** ، دراسات نفسية – القاهرة المجلد (4) العدد (3) .
- السمادوني ، السيد إبراهيم (1990) : **الانتباه الـسمعي والبـصري لـدى الأطفـال ذوي النشاط الزائد** " دراسة ميدانية " المؤتمر الثالث للطفولة مركز دراسات الطفولة ، جامعة عـين شـمس ، ص 936 – 955 .
- السرطاوي ، زيدان أحمد والشخص ، عبد العزيـز الـسيد (1999) : **تربيـة الأطفـال والمراهقين المضطربين سلوكياً (النظرية والتطبيـق)** ط الأولى ، دار الكتاب العربي الرياض.
- السمادوني ، السيد إبراهيم (1994) : الخجل لدى المراهقين من الجنسين دراسة تحليليـة لمسبباته ومظاهرة وآثاره ، مجلـة التقـويم والقيـاس النفسي والتربوي – غزة المجلد (1) العدد (3) .
- سعود ، فاطمة عبد الصمد على (2004) : **فعالية برنامج للإرشاد الأسـري فـي تنميـة المهارات الاجتماعية للطفل** الأصم ، رسالة ماجـستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، مـصر ، ص 26 – 28 .

- سرحان ، محمد محمود محمد (2005) : **طريق تنظيم المجتمع وتنمية المهارات الاجتماعية لدى القيادات الشعبية** ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية جامعة حلوان – المجلد (1) العدد (15) .
- سيد يوسف ، جمعة وخليفة ، عبد اللطيف محمد (2000) : **الخجل والتوافق الاجتماعي دراسة ثقافية مقارنة بين مجموعتين من طلاب الجامعة السعوديين والكويتين** ، مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت المجلد (28) العدد (3)
- الشربيني ، زكريا (2001) : **المشكلات النفسية عند الأطفال** ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- الشناوي ، محمد محروس (1992) : **بناء وتقنين مقياس الخجل** : دراسة باستخدام التحليل العاملي الإنجلو المصرية القاهرة .
- شاش ، سهير محمد سلامة شحاته (2001) : **فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً** ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، مصر ص 13 – 28 .
- شهاب ، إسراء رأفت محمد علي (2005) : **فاعلية برنامج مقترح قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات حل المشكلة وبعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية شبين الكوم ، مصر ، ص 19 – 28 .
- شقير ، فهد مبارك (2000) : **فاعلية برنامج تدريب في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بالمملكة العربية السعودية** ، المجلة التربوية – الكويت المجلد (16) العدد (61) .
- شعبان ، فاطمة عاشور توفيق (2003) : **برنامج مقترح للأنشطة المدرسية في الاقتصاد المنزلي وأثره على تنمية التفكير الابتكاري وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلميذات الصف الثاني الاعدادي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية

، جامعة جنوب الوادي فرع سوهاج ، مصر ، ص 28-28 .

- شفيق ، محمد (2002) : **العلوم السلوكية** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية .
- شحاته ، حسن (1981) : **تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم بمصر** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- الصمادي ، أحمد عبد المجيد والخزعلي ، بلال محمود (2006) : **فاعلية العلاج الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتعديل مركز الضبط لدى الأطفال المعرضين للخطر** ، مجلة دراسات الجامعة الإردنية – المجلد (33) العدد (1)
- الضوي ، محسوب عبد القادر وحساني ، ممدوح كامل (2005) : **تأثير موضح الضبط وأساليب العزو والخجل في التحصيل الاكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلة** دراسة باستخدام تحليل المسار ، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة العدد (58) .
- طاحون ، حسين حسن حسين ، خليل منير حسن جمال (1996) : **دراسة الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية** ، مجلة مستقبل التربية العربية – القاهرة المجلد (2) العدد (8) .
- العدل ، عادل محمد محمود (1998) : **دراسات مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات المعرفية والاجتماعية** ، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس المجلد (1) العدد (22) .
- العزاوي ، جلال الدين (2001) : **مهارات الممارسة في العمل الاجتماعي**، مكتبة الإشعاع الفنية ، مصر .+
- العنزي ، فريح عويد (2001) : **المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل دراسة ارتباطية عاملية** ، مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت المجلد (29) العدد (3) .
- العزه ، سعيد حسني (2002) : **سيكلوجيه النمو في الطفولة** ، الأولى ، الدار العلمية الدولية للنشر والثقافة ، عمان .
- عبد المعطي ، حسن مصطفى (2001) : **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة** ، الأولى ، مكتبة القاهرة للكتاب ، القاهرة .

- عيروط ، رمضان إبراهيم (2003) : **مجلة الطفولــة والتنميــة** ، الثالــث ، دار الكتــب المصرية ، القاهرة .
- عاقل ، فاخر (1973) : **أصول علم النفس وتطبيقاته** ، الأولى ، دار القلــم للملايــين ، بيروت .
- عطية ، السيد عبد الحميد (2004) : **التدخل المهني واستخدام برنــامج مقتــرح لتنميــة المهارات الاجتماعية مع جماعة المعاقين وأمهــاتهم** ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنــسانية – جامعة حلوان المجلد (1) العدد (16)
- عبد المقصود ، حسنية غنيمي والزياني وسعاد أحمد (2001) : **أثــر اســتخدام الأنــشطة الموسيقية في أكساب طفل ما قبــل المدرســة بعــض المهارات الاجتماعية " دراســة تجريبيــة "** ، مجلــة القراءة والمعرفة - جامعة عين شمس المجلــد (1) العدد (5) .
- عثمان ، أحمد عبد الرحمن إبراهيم ، محمد حسن ، عزت عبد الحميد (2003) : **الــذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من الدافعية للــتعلم والخجــل والشجاعة والتحصيل الدراسي لدى طــلاب وطالبــات كلية التربية جامعة الزقازيق** ، مجلــة كليــة التربيــة جامعة الزقازيق العدد (44) .
- عبد الله محمد ، عادل (1991) : **اتجاهات نظرية في سيكلوجية الطفل والمراهق** ، كليــة التربية – جامعــة الزقــازيق ، الإنجلــو المــصرية ، القاهرة.
- عبد الرحمن ، محمد السيد (1998) : **دراسات في الصحة النفــسية** ، الأول ، دار قبــاء للنشر ، القاهرة
- عبد الهادي ، جودت عزت والعزة ، سعيد حسني (2005) : **تعديل السلوك الإنساني دليل الآباء والمرشدين التربويين فــي القــضايا التعليميــة والنفسية والاجتماعية** ، دار الثقافة ، القاهرة.
- علي ، زكريا (2004) **الخجل عند الأطفال مظاهرة أسبابه وعلاجه مجلة جمعية الهــلال الأحمر** الفلسطيني (بلسم) ، العدد (351) القدس .
- عفانه ، عز وإسماعيل (1996) : **تخطيط المناهج وتقويمهــا** ، الجامعة الإســلامية ط3 ، غزة .

- عنتر ، سالي صلاح (2006) : **الخجل وعلاقته بإبعاد المهـارات الاجتماعيـة وفاعليـة تدريب المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل ، مجلة كلية التربيـة بالإسـماعيلية** ، جامعـة قنـاة السويس المجلد (1) العدد (6 ، 7) .
- عثمان ، فاروق السيد (1994) : **سمة الخجل وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة** ، مجلة البحوث النفسية والتربوية كليـة التربية جامعة المنوفية المجلد (1) العدد (1)
- عبد الحميد ، سهام علي (1996) : **أثر التدريب على مهارات التفاعل الاجتمـاعي علـى علاج السلوك الانطوائي لدى الأطفال المحرومين مـن الرعاية الوالدية** ، المجلة المصرية للتقويم التربـوي (مج 4 ، ع 1) المركز القومي للامتحانـات والتقـويم التربوي ص 33 : 75 .
- علام ، صلاح الدين (2000) : **الإحصاء في العلوم النفسية والتربوية** ، دار الفكر العربـي ، القاهرة .
- عنقادي ، حنان عبد الله عقيل (2004) : **فاعلية برنامج إرشـادي لتحـسين المهـارات الاجتماعية لدى بعض التلاميذ الموهوبين في المملكة العربية السعودية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس .
- علي ، علي عبد السلام (2001) : **السلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعيـة وعلاقتهـا بالسلوك الانفعالي للغضب بين العـاملين والعـاملات مجلة علم النفس** ، القاهرة ، الهيئة المـصرية العامـة للكتاب العدد (57) سنة 15 ص 55 – 85 .
- عدس ، محمد عبد الرحيم (2000) : **صعوبات التعلم** ، عمان ، الأردن دار الفكر العربي للطباعة والنشر .
- الغريب ، أسامة محمد (2005) : **بعض مظاهر اضطراب مهارات الكفـاءة الاجتماعيـة لدى ذوي التعاطي والكحولين** ، دراسات عربيـة فـي علم النفس – القاهرة المجلد (4) العدد (1) .
- غالب ، مصطفى (1985) : **في سبيل موسوعة نفسية** ، دار ومكتبة الهلال ، بيروت .
- فرحة ، خليل (2000) : **الموسوعة النفسية** ، الأولى ، دار أسامة ، عمان .

- فرج ، ظريف شوقي محمد (2003) : **المهارات الاجتماعية والاتصالية** ، دار غريب ، القاهرة .
- فوده ، سعيد (2003) : **المرافد** ، الرابع ، مركز الإشعاع الفكري ، غزة .
- فايد ، حسين على (1997) **العلاقة بين الخجل والأعراض السيكوباثولوجية في المراهقة** ، دراسات نفسية – القاهرة المجلد (7) العدد (2)
- فتحي ، ريهام محمد (2000) : **فعالية استخدام لعب الدور في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم** ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس
- القذافي ، رمضان محمد (1997) : **التوجيه والإرشاد النفسي** ، الأولى ، دار الجيل ، بيروت .
- القاضي وآخرون (2002) : **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي** ، دار المريخ ، الرياض.
- قاسم ، مصطفى محمد (2003) : **دور الخدمة الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالسمات القيادية لدى أعضاء الطلائع** ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية – جامعة حلوان العدد (15) .
- الكندري ، أحمد (2005) : **علم النفس الأسري** ، الثالثة ، الفلاح للنشر ، الكويت .
- كفافي ، علاء الدين (1997) : **علم النفس الارتقائي** ، سيكلوجية الطفولة والمراهقة ، القاهرة ، مؤسسة الأصالة .
- لطفي محمد ، منى عبد الفتاح (2005) : **فعالية برنامج ترويجي حركة اجتماعي مقترح على تنمية المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة بمؤسسات الرعاية الاجتماعية** ، مجلة دراسات في التعليم الجامعي – جامعة عين شمس العدد (9) ..
- لن ريتشارد (1990) : **مقدمة لدراسة الشخصية ترجمة أحمد عبد الخالق ، مايس النيال**) دار المعارف جامعة الإسكندرية .
- المغازي ، إبراهيم محمد (2004) : **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية** ، دراسات نفسية – القاهرة المجلد (14) ، العدد (3) .
- المخلافي ، صادق عبده سيف (2005) : **فعالية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الشخصية والاجتماعية لدى عينة من**

الأطفال الصم في الجمهورية اليمنية ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس.

- المخزومي ، أمل ورضا ، أنور ظاهر (2004): **دليل العائلة النفسي** ، الأولى ، دار العلم للملايين ، بيروت .
- المخظي ، جبران يحي (2006) : **المهارات الاجتماعية** ، أطفال الخليج للدراسات والبحوث .
- المزروع ، ليلى بنت عبد الله سليمان (2003) : **فعالية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى** ، مجلة الإرشاد النفسي – القاهرة المجلد (1) العدد (16) .
- مرشد ، ناجي عبد العظيم سعيد (2003) : **فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال** ، مجلة كلية التربية بالزقازيق . المجلد (1) العدد (45) .
- منصور ، أيمن احمد المحمدي (2001) : **فعالية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية واثره في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين بمرحلة ما قبل المدرسة ،** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، مصر .
- مرتضى ، سلوى (2002) : **تربية الطفل مشكلات وحلول ميسر للآباء والأمهات ،** الأولى ، دار الرضا للنشر ، سوريا .
- مدانات ، اوجيني (1996) : تربويات ، الثالث ، دار مجدلاوي ، عمان .
- محمد ، هدى مصطفى (2001) : **أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس البلاغة على تحصيل طالبات الصف الأولى الثانوي واكسابهن بعض المهارات الاجتماعية وميول نحو المادة .** مجلة القراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس ، المجلد (1) العدد (10) .
- ميهوب ، سهير إبراهيم (1996) : **تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقلياً** ، رسالة ماجستير غير

منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

- ملكية ، كامل لويس (1989) : **سيكلوجية الجامعات والقيادة** ، الجزء (الأول) الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة .
- محمد ، محمود أحمد (1998) : **أثر الإعلانات التلفزيونية في أكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المهارات الاجتماعية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس .
- متولي ، عباس إبراهيم (1997) : **بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالخجل لدى طلاب الجامعة** ، مجلة كلية التربية بدمياط ط 1 جامعة المنصورة المجلد (1) الجزء (2-3) العدد (27) .
- النيال ، مايسه أحمد و أبوزيد ، مدحت عبد الحميد (1999) : **الخجل وبعض أبعاد الشخصية** ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .
- النيال ، مايسه (1996) : **الخجل وبعض أبعاد الشخصية دراسة ارتقائية وارتباطية** ، دراسات نفسية – القاهرة المجلد (6) العدد (2)
- هول ، كالفان ، لينذري ، جاردنز (1978) : **نظريات الشخصية (ترجمة لطفي فطيم ، قدري حفني ، فرج أحمد فرج**) دار المشايع للنشر ط2 القاهرة .
- الوابلي ، عبد الله بن محمد (2004) : **مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية** ، مجلة رسالة الخليج العربي – الرياض المجلد (1) العدد .
- وحيد ، أحمد عبد اللطيف (2001) : **علم النفس الاجتماعي** ، ط 1 ، دار المسيرة للنشر ، الأردن .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

- Allen J.M. and Rogers, c. (1994) : **Primary Intervention program for at Risk students paper presented at thy safe school safe students** : Acollaborative approach to Achieving safe disciplined and drug- free school Conductive to learning conference washing ton D.C October 28 – 29 .
- Booth, R. and etal . A Examination of the relation ship between happiness lone lines and shyness college student journal of college student development 1992 vol 33 No. 2 pp 157 – 162 .
- Cristoff,K.A.et al , (1985) **: Social skills and social problem solving Training for shy young A dolescents Behavior therapy** Nov,Vol. 16 No. 5 , pp 468 – 477 .
- Crosier, W.R (1979) : **Shyness as dimension of personality , British of Social and cline psy.** (18) , p. 121 – 128 .
- Crozier W., w. , R (1995) : **Shyness and self-esteemin middle childhood British Journal of Education** psychology ,Vol.- 65 .
- Draver Jmes (1961) **: Adicitionary of psychology harmondworth, middle** – sex penguin book , Ltd. .
- Demmers L.A : **Effective mainstreaming for the learning disabled student with behavior problems psychological dissertation abstract** , vol. 66 No. 1 , 1981 .
- Ducharme, Dill E. and Holborn , stephen W (1997 **) Programing Generalization of social skills in preschool children with Hearing Impairments** journal of Applied Behavior analysis . vol . 30 (4) pp 639 – 651 .
- Fehr , L , & Stamps –L Guilt and shyness : Aprofile of social discome fort journal of personality assessment 1979 , vol 43 , pp 481-484 .
- Hornby , A.S. : **Oxford advanced learners dictionary Fourth Edition,** Oxford university press 1989 , pp : 1180 .
- Haynes C.L & Avery A.W. (1984 **) A cognitive Behavioral Approach to social skills Training with shy persons**, Journal of clinical Psychology , vol. 40 No. 3 pp 710 – 713 May .
- Jones W.H & Brigges , S.R. and smith , **T.G, Shyness conceptualization and measurement journal of personality and social psychology** 1986, Vol. 51 , No 3 pp 629-639 .
- Kenenth , M.,W & Thomas W., M (1998) : **The relationship of teacher – raledsocial skills deficits and ADHD characteristics a mong kinder garten – age children** . psychology in the schools j . , Articales , vol , 35 , no2 , pp 101-109 >
- Lawrence . B & Bennett . **shyness and education : The relationship between shyness social class and personality varibles in adolescents**

British Journal of Education Psychology 1992 . vol 62 , No. 2 pp 259 – 263 .

§ Ludwing B mp . (1981) **The wiley relation ship between shyness in children to the constricted flexible dimension of cognitive control as measured by teacher behavioral rankings and the stroop calor and word test diss**. Abs., 84 Mp 3034 .

§ Lowenstein L.F. (1983 **) Treatment of Extreme shyness By Im Pbosive , Counselling and conditioning Approaches** , Aep. Association of Educational psychologists Journal, Vol. 6 No. 2 pp, 64 – 69 .

§ Margita , M . (2001) : **Social skills the meaning and possiblities of their development In Neglected children** . psychologiycal Abstracts Vol. 88, No. 4 , April, pp 1353 .

§ Marlowe H.A. (1986) : **Social intelligence Evidence for multidimeusion and construct Indepedence journal of Educational Psycology** vol 78 1 pp 52 – 28 .

§ Miller , R.S., (1995) **on the nature of emearrassability shyness, social evaluation and social skill**, Journal of personality , Vol 63 pp. 316 – 339 .

§ Macintyre, M.C. (1982) **: The experience of shyness dissabs** , 238 , p 306 .

§ Owen, R.M. (1982) **: The relation ship between school Anxiety and need for approval shyness diss abs**, 153 p. 22105 .

§ Pilkonis , P.A., **The behavioral consequences of shyness, Journal of personality** 1977 B, vol 45, pp : 595 – 611 .

§ Robeson, C., R (1998 **) Among aspects of parental control childrens work related social skills and academic achievement** , paper presented at the biennial conference on Human development 15th Mobile at March 5 – 7 .

§ Riggio R : Messamer J. and Throchorton B (1999) **: Social and a Cademic intelligece . conceptually distinct but over lapping constructs personality and individual differences** vol 12 No. 7 pp 695– 702 .

§ Suarez, Maria (2000) **: Promoting social competence in deaf student : The effect of an intervtion program journal of deaf studies and deaf Education** , vol. 5 (4) pp. 323 – 336 .

§ Saraf, K.C. (1980) : Shyness **: Boy and Self- cathexis diss abs.**, 138 , p.m 3902 .

§ Stott S.J. (1984) : **Surmounting shyness , cognitive behavioral treament of junior high students adiss abs 195** . np 3117 .

§ Segal. A & Figley , C. Bulima : **Estimate of incidece and elationship of shyness** journal of college student personal 1985 vol 26 No. 3 pp 240 – 244 .

- Traub . G.S, : **Correletions of shyness with Depression Anxiety** . and acadmic performance Journal of Psychological Reports 1983 Vol 52 No. 3 PP 849 – 850 .
- Van-der – Molen – Henk : Tired of being shy : (1990) **, Effects a course for shy people on experience** , behavior and cognition J. of psychology, No w. Vol . 25 (11) pp: 525 .
- Verduyn, c et al . (1990) **: Social skills Training in School . An Evaluation study** Journal of Adolescence Vol. 13 , No. 1 .
- William . C. (1982) **: Shyness and Selg disclosure, stanford graduate school** , diss , abs., 99 p 1602 .
- Westwood, R.D, (1989) : **Social Skills with children New york the free press** .
- Wong , c. T. Day J.D. Max well S . E and meara N. M. (1995) **: A multitrait – Multimethod study of adadamic and social intelligence in college studens** . Journal of Educational psychology .vol 87 . No. I pp 113 – 117 .
- Weiss, R.S. (1974) **: the provisions of social relationships, Engle wood cliffs Gambridge** , N.J. prentice – Hall
- Zimbardo , P.G. & Redl, s, **: The shyness child New york Mgraw** – Hill company 1982 .


الملاحق

أسماء السادة المحكمين لمقياس أعراض الخجل لطلاب مرحلة التعليم الأساسي

الرقم	اسم المحكم	الوظيفة
1	د. سمير ابو قوتة	أستاذ علم النفس – الجامعة الإسلامية
2	د. جميل الطهراوي	أستاذ علم النفس – الجامعة الإسلامية
3	د. نبيل دخان	أستاذ علم النفس – الجامعة الإسلامية
4	د. صلاح الناقة	محاضر في علم النفس – الجامعة الإسلامية
5	د. فضل أبو هين	أستاذ علم النفس المساعد – جامعة الأقصى
6	أ.د نظمي أبو مصطفى	أستاذ علم النفس – جامعة الأقصى
7	د. محمد النجار	أستاذ علم النفس – جامعة الأقصى
8	د. محمد عليان	أستاذ علم النفس – جامعة الأقصى
9	أ. منير شبير	ماجستير علم النفس – رئيس قسم الإرشاد بمديرية خان يونس

أسماء السادة المحكمين للبرنامج الإرشادي وجلساته وفنياته المستخدمة

الرقم	اسم المحكم	الوظيفة
1	د.سمير قوتة	أستاذ علم النفس – الجامعة الإسلامية
2	د. نبيل دخان	أستاذ علم النفس – الجامعة الإسلامية
3	د. جميل الطهراوي	أستاذ علم النفس – الجامعة الإسلامية
4	أ.د نظمي أبو مصطفى	أستاذ علم النفس – جامعة الأقصى
5	د. فضل أبو هين	أستاذ علم النفس – جامعة الأقصى
6	د. محمد عليان	أستاذ علم النفس – جامعة الأزهر
7	د. جابر السميري	أستاذ أصول الدين – الجامعة الإسلامية
8	أ. عطية أبو ناموس	معلم التربية الفنية – مدرسة العودة الأساسية العليا للبنين
9	أ. محمد عصفور	معلم التربية الدينية – مدرسة العودة الأساسية العليا للبنين
10	أ. طلعت شيخ العيد	ماجستير صحة نفسية – معلم التربية الدينية مدرسة العودة الأساسية العليا للبنين
11	أ،.جمال أبو عساكر	مدير مدرسة المتنبي الثانوية (أ) للبنين
12	أ. محمود الفرا	مدير مدرسة العودة الأساسية العليا للبنين
13	أ. خليل أبو إسماعيل	مدير مدرسة المتنبي الثانوية (ب) للبنين

الصورة الأولى للمقياس

رقم الاستمارة	

قائمة أعراض الخجل

Shyness's Symptoms list

البيانات :

- الاسم (اختياري) / ....
- النوع / ....
- السن / ....
- الصف الدراسي / ....
- المدرسة / ....
- محل الإقامة / ....

التعليمات

فيما يلي عدد من العبارات المطلوب منك الإجابة عليها بوضع علامة (**ü**) في أي فئـــة مـــن فئات الإجابة الخمس حسبما ترى مدى انطباق العبارة عليك .

المقياس	ف	ج	ن	م	جملة
الدرجة					
المقابل					

م	العبارة	لا مطلقاً	قليلاً	متوسط	كثيراً	دائماً
1	يشحب لون وجهي عند شعوري بالخجل					
2	أفضل الانسحاب من الموقف عند شعوري بالخجل					
3	ابكي عند شعوري بالخجل					
4	يقل فهمي لبعض الأمور عند شعوري بالخجل					
5	يحمر لون وجهي عند شعوري بالخجل					
6	ارغب في أن أكون بمفردي عند شعوري بالخجل					
7	ينخفض صوتي عند شعوري بالخجل					
8	اشعر بعدم التركيز عند شعوري بالخجل					
9	يجف حلقي عند شعوري بالخجل					
10	اشعر برغبة في ان اهرب على الفور عند شعوري بالخجل					
11	أحس بالتوتر عند شعوري بالخجل					
12	يبقي ذهني غير حاضر عند شعوري بالخجل					
13	تزداد ضربات قلبي عند شعوري بالخجل					
14	لا استطيع التعامل مع الآخرين عند شعوري بالخجل					
15	أحس بالخوف عند شعوري بالخجل					
16	أدرك الأمور خطأ عند شعوري بالخجل					
17	ترتعش أطرافي عند شعوري بالخجل					
18	التزم الصمت عند شعوري بالخجل					
19	أحس أني مكبوت عند شعوري بالخجل					
20	يضطرب تفكيري عند شعوري بالخجل					
21	يزداد إفراز العرق عند شعوري بالخجل					
22	أحاول أن أداري شعوري بالخجل عن الناس					

م	العبارة	لا مطلقاً	قليلاً	متوسط	كثيراً	دائماً
23	أحس بالارتباك عند شعوري بالخجل					
24	اشعر بعدم قدرتي على بذل مجهول عقلي عند شعوري بالخجل					
25	تضطرب معدتي عند شعوري بالخجل					
26	أضع وجهي في الأرض عند شعوري بالخجل					
27	أحس بالضيق عند شعوري بالخجل					
28	اعجز عن التعبير عن رأي عند شعوري بالخجل					
29	ترتعش جفون عيني عند شعوري بالخجل					
30	لا أطيق أن أرى احد أمامي عند شعوري بالخجل					
31	أحس بالغضب داخلي عند شعوري بالخجل					
32	أرى الأشياء على غير حقيقتها عند شعوري بالخجل					
33	ابلع ريقي كثيراً عند شعوري بالخجل					
34	لا استطيع أن انظر في عين من أمامي عند شعوري بالخجل					
35	أتلعثم في الكلام عند شعوري بالخجل					
36	تضيع من رأسي الكلمات عند شعوري بالخجل					
37	تدمع عيني عند شعوري بالخجل					
38	أتمنى اختفائي من أمام الآخرين عند شعوري بالخجل					
39	تقل ثقتي في نفسي عند شعوري بالخجل					
40	تضيع من رأسي الأفكار عند شعوري بالخجل					
	العلامات					
	المعامل	صفر	1	2	3	4
	الدرجة					

الصورة النهائية المعدلة للمقياس

رقم الاستمارة	

قائمة أعراض الخجل

Shy ness's Symptoms list

البيانات:

- الاسم (اختياري) / ....
- النوع / ....
- السن / ....
- الصف الدراسي / ....
- المدرسة / ....
- محل الإقامة / ....

التعليمات

تتكون قائمة أعراض الخجل من أربعة أبعاد رئيسية وهي:

1. بُعد الخجل الشديد .
2. بُعد توتر الخجل ومظاهره .
3. بُعد العزلة الاجتماعية .
4. بُعد الشخصية الصامتة والخجولة.

وفيما يلي عدد من العبارات المطلوب منك الإجابة عليها بوضع علامة (ü) في أي فئة من فئات الإجابة الخمس حسبما ترى مدى انطباق العبارة عليك .

المقياس	ف	ج	ن	م	جملة
الدرجة					
المقابل					

البعد الأول : الخجل الشديد

م	العبارة	لا مطلقاً	قليلاً	متوسط	كثيراً	دائماً
.1	ابكي عند شعوري بالخجل					
.2	يحمر لون وجهي عند شعوري بالخجل					
.3	اشعر بعدم التركيز عند شعوري بالخجل					
.4	يبقي ذهني غير حاضر عند شعوري بالخجل					
.5	لا استطيع التعامل مع الآخرين عند شعوري بالخجل					
.6	أحس بالخوف عند شعوري بالخجل					
.7	أدرك الأمور خطأ عند شعوري بالخجل					
.8	يضطرب تفكيري عند شعوري بالخجل					
.9	يزداد إفراز العرق عند شعوري بالخجل					
.10	اشعر بعدم قدرتي على بذل مجهول عقلي عند شعوري بالخجل					
.11	تضطرب معدتي عند شعوري بالخجل					
.12	أضع وجهي في الأرض عند شعوري بالخجل					
.13	أحس بالضيق عند شعوري بالخجل					
.14	اعجز عن التعبير عن رأي عند شعوري بالخجل					
.15	ترتعش جفون عيني عند شعوري بالخجل					
.16	لا أطيق أن أرى احد أمامي عند شعوري بالخجل					
.17	أحس بالغضب داخلي عند شعوري بالخجل					
.18	أرى الأشياء على غير حقيقتها عند شعوري بالخجل					
.19	ابلع ريقي كثيراً عند شعوري بالخجل					
.20	أتلعثم في الكلام عند شعوري بالخجل					
.21	تضيع من رأسي الكلمات عند شعوري بالخجل					

22.	تدمع عيني عند شعوري بالخجل					
23.	أتمنى اختفائي من أمام الآخرين عند شعوري بالخجل					
24.	تقل ثقتي في نفسي عند شعوري بالخجل					

البعد الثاني : توتر الخجل ومظاهره

م	العبارة	لا مطلقاً	قليلاً	متوسط	كثيراً	دائماً
25.	يشحب لون وجهي عند شعوري بالخجل					
26.	تزداد ضربات قلبي عند شعوري بالخجل					
27.	ترتعش أطرافي عند شعوري بالخجل					
28.	لا استطيع أن انظر في عين من أمامي عند شعوري بالخجل					

البعد الثالث : العزلة الاجتماعية

م	العبارة	لا مطلقاً	قليلاً	متوسط	كثيراً	دائماً
29.	ارغب في أن أكون بمفردي عند شعوري بالخجل					
30.	اشعر برغبة في أن اهرب على الفور عند شعوري بالخجل					
31.	أحس بالتوتر عند شعوري بالخجل					

البعد الرابع : الشخصية الصامتة والخجولة

م	العبارة	لا مطلقاً	قليلاً	متوسط	كثيراً	دائماً
32.	أفضل الانسحاب من الموقف عند شعوري بالخجل					
33.	التزم الصمت عند شعوري بالخجل					
34.	تضيع من رأسي الأفكار عند شعوري بالخجل					
	العلامات					
	المعامل	صفر	1	2	3	4
	الدرجة					

استبانه المشاركة في تحكيم مقياس أعراض الخجل

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد/------------------------------------ حفظة الله

الموضوع / المشاركة في تحكيم مقياس أعراض الخجل

تحية طيبة وبعد :-

يتشرف الباحث بدعوة سيادتكم للمشاركة في تحكيم مقياس أعراض الخجل لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي من أجل تطبيقه على عدد من طلاب مرحلة التعليم الأساسي وذلك لاختيار عينة الدراسة التي سوف يطبق عليها البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين من أجل الحصول على درجة الماجستير من الجامعة الإسلامية لذا يود الباحث من سيادتكم إبداء رأيكم في عبارات المقياس المرفقة من حيث :-

- ملاءمة العبارة في قياس بعدها .
- هل العبارة تعني المعنى المطلوب .

ملاحظة : التعريف الإجرائي للخجل هو : التصرفات التي تصدر عن الفرد في بعض المواقف التي تشمل على تفاعلات اجتماعية والتي تعبر عن عدم الارتياح (الإحساس بالضيق) وعدم القدرة على التحدث والتعبير عن الآراء أمام الآخرين وعدم الثقة بالنفس وصعوبات التعبير عن الذات وتجنب المواقف الاجتماعية والهروب الاجتماعي.

ولكم جزيل الشكر والعرفان

الباحث / مروان سليمان سالم الددا

الجامعة الإسلامية /غزة

عمادة الدراسات العليا

قسم علم النفس

استبانه المشاركة في تحكيم البرنامج الإرشادي

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد/---------------------------------- حفظة الله

الموضوع / المشاركة في تحكيم البرنامج الإرشادي

تحية طيبة وبعد :-

يتشرف الباحث بدعوة سيادتكم للمشاركة في تحكيم البرنامج الإرشادي والذي يهدف الباحث من وراء تطبيقه إلي تنمية الكفاءة الاجتماعية لدي الطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي .

وعلية يرجي التكرم بالاطلاع علي البرنامج وإبداء الرأي فيما ترونه مناسبا من تعديلات أو إضافات علية .

ملاحظة : التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي هو : مجموعة من الأنشطة المتنوعة والإجراءات والخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخطط لها والتي سوف يقوم الباحث باستخدامها مع الطلاب الخجولين بهدف تعديل سلوكهم لتنمية الكفاءة الاجتماعية لديهم والتغلب علي حالة الخجل مستعينا بأنشطة متنوعة

(لعب الأدوار- التمثيل – سرد القصة – التمارين الرياضية- الرحلات -الزيارات)

ولكم جزيل الشكر والعرفان

الباحث / مروان سليمان سالم الددا

الجامعة الإسلامية /غزة

عمادة الدراسات العليا

قسم علم النفس

ورقة تقويمية لجلسات البرنامج الإرشادي

الاسم :
اليوم :
الجلسة :

الصف :
التاريخ :
الساعة :

❖ ما هي أهم الموضوعات التي استفدت منها في الجلسة ؟

❖ هل يتناسب وقت الجلسة مع مضمونها ؟

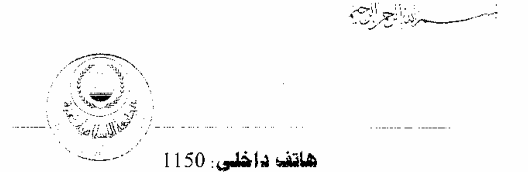
❖ اذكر أهم الملاحظات التي شعرت بالراحة تجاهها في الجلسة ؟

❖ اذكر أهم الملاحظات التي لم تشعر بالراحة تجاهها في الجلسة ؟

❖ ماهي المقترحات التي ترغب في طرحها ؟

❖ ما رأيك في أداء الباحث خلال الجلسة ؟

بسم الله الرحمن الرحيم



الجامعة الإسلامية - غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا

هاتف داخلي: 1150

الرقم ج س غ/35/
Ref.

التاريخ 2007/10/21
Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي **حفظه الله،**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **مروان سليمان سالم الددا** برقم جامعي **2005/1845** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **علم النفس/ إرشاد نفسي**، وذلك بهدف تطبيق استبانته والبرنامج الخاص بدراسته على طلبة الصف العاشر بمدرسة المتنبي الثانوية للبنين "ب" بمحافظة خانيونس والحصول على المعلومات التي تساعده في إعدادها والمعنونة بـــ:

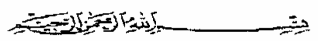
"فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي"

والله ولي التوفيق،،،

عميـــد الدراسات العليا

د. مازن إسماعيل هنية

صورة إلى: -
❖ الملف.



Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Deputy Minister Office



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل

الرقم : و ت ع / مذكرة داخلية ٣٦٢٥
التاريخ : 1 /11/ 2007

السيد / مدير التربية والتعليم- خان يونس حفظه الله،،،
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع : تسهيل مهمة بحث

يقوم الباحث / **مروان سليمان سالم الددا**، والمسجل لدرجة الماجستير بكلية التربية تخصص علم النفس/ إرشاد نفسي بالجامعة الإسلامية، بعمل بحث بعنوان " **فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي** " .

لامانع من قيام الباحث من تطبيق أداة بحثه وهي استبانة، وذلك على طلاب الصف العاشر بمدرسة المتنبي الثانوية " ب "، وذلك حسب الأصول .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

د. محمد أبو شقير
وكيل وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة : الملف

Gaza (08-2861409-2849311) Fax:(08-2865909) (08-2865909)فاكس (08-2861409- 2849311)غزة، هاتف
E-MAIL: MOEHE@GOV.PS

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم خانيونس
مدرسة المتنبي الثانوية "ب" للبنين

Palestinian National Authority
Ministry Of Education & Higher Education
Directorate Of Education – Khan Younis
El - Motnabi Seecondary Boys School (B)

التاريخ: 2007/12/1م

الرقم الوطني: 32112085

السيد ولي أمر الطالب/ .... بالصف ....

تحية طيبة وبعد،،

<u>الموضوع/ زيارة مدرسية</u>

نفيدكم علماً أن المدرسة تنوي القيام بزيارة إلى الجامعة الإسلامية (خانيونس) والمجلس البلدي (بني سهيلا) وذلك يومي الاثنين والثلاثاء الموافق 3 - 4 / 12 / 2007م .

لذا نرجو من سيادتكم التوقيع بالموافقة على اشتراك ابنكم في هذه الزيارة.

واقبلوا فائق الاحترام،،،

توقيع ولي الأمر

....

مدير المدرسة

خليل أبو إسماعيل

جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى:

العنوان : التمهيد والتعارف وتحديد الإجراءات

الزمن: (60) دقيقة.

أهداف الجلسة :

1. إتاحة فرصة للتعارف بين الباحث والمسترشدين لإتاحة الفرصة للشعور بالأمن والاطمئنان وكذلك التعارف بين أفرد المجموعة التجريبية.
2. التأكيد على خصوصية وسرية المعلومات .
3. توفير جو من الآلفة والأمن بين الباحث والطلاب والطلاب أنفسهم .
4. أقناع الطلاب بإمكانية الاستفادة من البرنامج .
5. الاتفاق على عدد الجلسات وموعدها ومدة كل جلسة ثم تحديد موضوع الجلسة القادمة .

الإجراءات :

1. تبدأ الجلسة بالترحيب بالطلاب والتعارف عليهم من قبل الباحث وتعرفهم على بعضهم .
2. يتحدث الباحث عن البرنامج الإرشادي (البرنامج مكون من 15 جلسة) جلستان كل أسبوع وسيتضمن مجموعة من الأنشطة المختلفة.
3. الاتفاق على مجموعة من القواعد التي تنظم الجلسات الإرشادية والأنشطة والقواعد هي :

أ. التأكيد على خصوصية وسرية المعلومات أثناء تطبيق البرنامج .

ب. الالتزام بمواعيد الجلسات الإرشادية .

ج. عدم مقاطعة الآخرين أثناء حديثهم .

د. عدم الاستهزاء والسخرية من أراء الآخرين.

هـ. تنفيذ ما يطلب من نشاطات خلال الجلسات والأنشطة.

و. الإصغاء الجيد والانتباه.

ع. عدم الخروج من الجلسات إلا بعذر مقبول.

سير الجلسة رقم (1) :

* يبدأ الباحث بالترحيب بالطلاب أعضاء المجموعة المطبق عليها البرنامج الإرشادي .
* يعرف الباحث نفسه للطلاب وطبيعة عمله .
* يطلب الباحث من إفراد المجموعة التجريبية تقديم أنفسهم على النحو التالي :

(الاسم – عدد أفراد أسرته – ترتيب الطالب بين أخوته – طبيعة عمل الوالد – المستوى الدراسي) .

* يتحدث الباحث عن البرنامج الإرشادي بكلمات بسيطة (هذا البرنامج مكون من 15 جلسة كل أسبوع جلستان وسيتضمن عدد من الأنشطة التي سنقوم بها جميعاً) وسيتم توزيع محتوى البرنامج على جميع أفراد المجموعة التجريبية متضمناً عنوان الجلسات وموعدها ومكان تنفيذها.

* يوضح الباحث للطلاب الهدف من تنفيذ البرنامج الإرشادي والفائدة التي سوف يحققوها.

* يناقش الباحث مع الطلاب القواعد التي سوف تحكم العلاقة بينهم خلال جلسات البرنامج.

الواجب المنزلي: اذكر توقعاتك المستقبلية التي ترجوا تحقيقها من وراء المشاركة في تنفيذ هذا البرنامج.

الجلسة الثانية :

العنوان: توقعات المشاركين.

الأهداف: -

1. تحديد الطلاب للأهداف التي يتوقعون تحقيقها من خلال المشاركة في هذا البرنامج.
2. تنمية العمل الجماعي عند الطلاب .

الخطوات الإجرائية للجلسة الإرشادية

1. يبدأ اللقاء بالترحيب بين الباحث والطلاب والتأكيد على قواعد الجلسات السابقة التي تم الاتفاق عليها.
2. إعطاء الفرصة لكل طالب للحديث عن توقعاته المراد تحقيقها من البرنامج الإرشادي وتعليق من قبل الباحث حول التوقعات.
3. التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .
4. تقيم للجلسة وهل حققت أهدافها.

سير الجلسة رقم (2) :

يبدأ الباحث الجلسة بالترحيب بالطلاب أعضاء المجموعة المطبق عليها البرنامج الإرشادي.

* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما دار في الجلسة السابقة .

* يوضح الباحث للطلاب أن موضوع الجلسة اليوم سيكون حول توقعاتهم حول البرنامج الإرشادي.

* يقوم الباحث بتقسيم الطلاب إلى 3 مجموعات ويطلب من كل مجموعة كتابة الأهداف التي يتوقعون تحقيقها من خلال المشاركة في أنشطة البرنامج.

* يعطي الباحث الفرصة لكل طالب بالحديث عن توقعاته .

* يتم مناقشة الأهداف الواقعية التي يمكن تحقيقها وحذف الأهداف غير الواقعية التي لا يمكن تحقيقها.

الواجب المنزلي: وضح موقف الإسلام من تربية الأبناء وتقوية شخصيتهم.

- اذكر مواقف شجاعة لشخصيات إسلامية

- توزيع الورقة التقويمية.

- يشكر الباحث الطلاب على مشاركتهم وحضورهم ويؤكد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الثالثة :

العنوان:الإسلام وبناء الشخصية

الأهداف: -

1- إدراك الطلاب لدور الإسلام في التنشئة الاجتماعية

2- توعية الطلاب بالتفريق بين مفهوم الحياء والخجل

3- اقتداء الطلاب بسلوكيات بعض الشخصيات الإسلامية

الخطوات الإجرائية للجلسة الإرشادية

1-يتحدث الباحث عن دور الإسلام في التنشئة الاجتماعية

2-يتم مناقشة مفهوم الحياء في الإسلام والخجل

3-ذكر نماذج لشخصيات إسلامية للاقتداء بها

* توزيع أوراق التقويم علي الطلاب

* التأكيد علي أهمية الحضور في الجلسة القادمة

سير الجلسة رقم (3) :

* يبدأ الباحث الجلسة بالترحيب بالطلاب ويشكرهم على حضورهم .

* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما جرى في الجلسة السابقة .

* يسأل الباحث الطلاب هل قمتهم بحل الواجب المنزلي.

* يوضح الباحث للطلاب بأن موضوع الجلسة اليوم سيكون دور الإسلام في التنشئة الاجتماعية.

* يطرح الباحث السؤال التالي :

- تحدث عن موقف الرسول من تربية الأبناء وتقوية شخصيتهم .

يقوم الباحث هنا بشرح عن دور الرسول الكريم في تربية الأبناء وتقوية شخصيتهم من خلال القصص والمواقف التي عايشها الرسول صلى الله عليه وسلم مثل حثه على الجهاد في سبيل الله ويذكر الحديث الشريف عن النبي صلى الله عليه وسلم قال (لروحه في سبيل أو غدوه ، خير من الدنيا وما فيها ، ولقاب قوس أحدكم من الجنة أو موضع قيد خير من الدنيا وما فيها .... الخ الحديث الشريف. صدق رسول الله .

ويتحدث الباحث عن قيام الرسول بغرس قيم الصدق الأخلاقية لدى الناس فلقد جاء في الحديث الشريف عن عبد الله بن عمل قال دعتني أمي يوماً ورسول الله قاعداً في بيتنا فقالت تعال أعطك فقل لها الرسول الكريم ما أردت أن تعطيه قالت أردت أن أعطيه تمراً فقال لها أما أنك لم تعطيه شيئاً كتبت عليك كذبه .

ويتحدث الباحث عن معاملة الرسول الكريم لأولاد علي بن أبي طالب كرم الله وجهه الحسن والحسين ومداعبته لهم .

ويتحدث هنا الباحث عن مواقف عمر بن الخطاب من تربية الأبناء، حيث قال " علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل " .

ويذكر الباحث أيضاً قصة عمر بن الخطاب عندما كان يسير في الطريق ومر على مجموعة من الأولاد فهربوا جميعاً إلا واحد قال لعمر ماذا فعلت حتى أهرب)

ثم يعرض الباحث مواقف من شخصية إسلامية أخرى وهو القائد البطل صلاح الدين الأيوبي وقيامه بتحرير المسجد الأقصى ، وكيف للطلاب الاقتداء بهذه الشخصية الإسلامية التي ارتبط اسمها بالمسجد الأقصى .

كما يتطرق الباحث لشخصية علي بن أبي طالب ونومه في فراش الرسول الكريم ليلة الهجرة والعبر التي يمكن أن يستفيدها هؤلاء الطلاب من هذا الموقف الشجاع .

ويعرض الباحث نموذج آخر من الشخصيات الإسلامية ألا وهي شخصية القائد خالد بن الوليد والبطولات والانتصارات التي حققها هذا القائد .

* يتيح الباحث الآن الفرصة للطلاب بالحديث عن الإسلام وموقفه من تربية الأجيال .

* يطلب الباحث من الطلاب التفريق بين مفهوم الحياء ومفهوم الخجل طالباً من كل واحد منهم ذكر موقف تعرض له فيه حياء وآخر فيه خجل.

* بعد ذلك يقوم الباحث بالتعليق على جميع الفقرات التي دارت في الجلسة ويوضح الأشياء الغامضة للطلاب وكذلك أبين لهم أهمية الإطلاع على موقف الإسلامي في تشكيل شخصياتهم وتعزيز وتدعيم مهاراتهم الحياتية والاجتماعية وتطويرها والتخلص من عقدة العزلة الاجتماعية والانطواء والبعد عن الآخرين .

الواجب المنزلي: ماذا تعرف عن المهارات الاجتماعية والحياتية ودورها في حياتك اليومية

* توزيع الورقة التقويمية.

* تقديم الشكر للطلاب على حسن حضورهم ومشاركتهم والتأكيد عليهم بأهمية حضورهم في الجلسة القادمة .

الجلسة الرابعة:

العنوان: التعريف بمفهوم الكفاءة الاجتماعية.

الأهداف: -

1. التعرف على مفهوم الكفاءة الاجتماعية .
2. معرفة دور المهارات الاجتماعية في حياتنا .
3. آلية اكتساب المهارات الاجتماعية.

الخطوات الإجرائية للجلسة الإجرائية :

1. في بداية الجلسة يرحب الباحث بجميع الطلاب الحاضرين ويشكرهم على حضورهم المتجدد.
2. يوضح للطلاب بأنه سيتم الحديث اليوم عن الكفاءة الاجتماعية.

يسأل الباحث من يجيب عن السؤال التالي :

أ. ماذا نقصد بالكفاءة الاجتماعية .

ب. هل الكفاءة الاجتماعية هي المهارات الاجتماعية .

ج. كيف يمكن امتلاك هذه المهارات الاجتماعية .

3-يقوم الباحث بتقديم شرح مفصل عن الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية

* التقويم للجلسة الإرشادية

* التأكيد على الطلاب بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

سير الجلسة رقم (4)

* تبدأ الجلسة بالترحيب بالطلاب من قبل الباحث ويشكرهم لحضورهم .

* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما حدث في الجلسة السابقة .

* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بقواعد الجلسات المتفق عليها في الجلسة الأولى .

* يسأل الباحث الطلاب هل قمتم بحل الواجب المنزلي .

* يوضح الباحث للطلاب بأن موضوع الجلسة اليوم عن المهارات الاجتماعية .

* يطلب الباحث من الطلاب تقديم تعريف للمهارة الاجتماعية والحياتية ويتيح الفرصة لكل طالب بالإجابة على هذا السؤال .

بعد ذلك يقدم الباحث المفهوم العلمي للمهارة الاجتماعية .

* يسأل الباحث الطلاب السؤال التالي : -

- ما هي إيجابيات امتلاك الفرد للمهارة الاجتماعية .

- يعطي الباحث الفرصة لجميع الطلاب بالإجابة وتسجيل إجاباتهم على السبورة بعد ذلك يعلق الباحث على تلك الإيجابيات للمهارات الاجتماعية.

- بعد ذلك يسأل ما هي مساوئ افتقاد الفرد للمهارات الاجتماعية.

- يعطي الباحث الفرصة لجميع الطلاب بالإجابة ويسجل إجاباتهم على السبورة ثم يقوم بمناقشتها والتعليق عليها مع ذكره للمساوئ العلمية لافتقاد الفرد للمهارات الاجتماعية.

* الواجب المنزلي: عرف الخجل مع ذكر أسبابه وطرق علاجه ؟

* توزيع الورقة التقويمية.

* يقدم الباحث الشكر لإفراد المجموعة التجريبية على حضورهم ويؤكد لهم على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الخامسة :

العنوان : الخجل وعلاقته بالمهارات الاجتماعية .

الأهداف :-

1. تعرف الطلاب على مفهوم الخجل .
2. اطلاع الطلاب على الأسباب التي تولد الخجل .
3. تعرف الطلاب على العلاقة بين الخجل والكفاءة الاجتماعية .

الخطوات الإجرائية للجلسة الإرشادية :

1. يتم الترحيب بجميع الحاضرين من الطلاب .

تبدأ الجلسة بسؤال موجه للطلاب ماذا نعني بالخجل ؟

2. يتم إعطاء جميع الطلاب الفرصة للإجابة على السؤال ويتم تسجيل إجاباتهم ومناقشتها من قبل الجميع .
3. يوزع الباحث على الطلاب نشرة تتحدث عن الخجل والأسباب المولده له وطرق التغلب عليه.
4. يقدم الباحث شرح مفصل عن الخجل
5. توزيع أوراق التقويم على الطلاب .
6. تقديم الشكر للطلاب على حسن مشاركتهم والتأكيد عليهم على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

سير الجلسة رقم (5) :

* تبدأ الجلسة بالترحيب من قبل الباحث ويشكرهم على حضورهم .

* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما جرى في الجلسة السابقة .

* يسأل الباحث الطلاب هل قمتم بحل الواجب.

* يوضح الباحث للطلاب بأن موضوع الجلسة اليوم هو عن (مفهوم الخجل وأسبابه وطرق علاجه) .

* يقوم الباحث الآن بعرض السؤال التالي على أفراد المجموعة التجريبية .

- ماذا نعني بالخجل أو عرف الخجل .

هنا يتيح الباحث لجميع أفراد المجموعة بالإجابة على هذا السؤال وتسجيله على السبورة .

- يقوم الباحث بمناقشة جميع إجابات الطلاب ثم يقدم التعريف العلمي للخجل .

* يسأل الباحث إفراد المجموعة الإرشادية السؤال التالي :

- اذكر موقف خجل تعرضت له

- يتيح الفرصة لكل طالب بالإجابة بعد ذلك يقوم بالتعليق على تلك الإجابـــات ثـــم ينتقـــل إلـــى السؤال الأهم :

* ما هي الأسباب التي تولد الخجل ؟

- يسأل الطلاب عن دور الأسرة .

- يسأل الطلاب عن دور الوراثة .

ويطلب من الطلاب ذكر أسباب أخرى .

ثم يقوم الباحث بمناقشة الأسباب مع تقديمه للأسباب العلمية للخجل .

* ينتقل الباحث الأن لمناقشة الفرق بين الحياء والخجل .

- يطلب من جميع أفراد المجموعة الإجابة عن السؤال التالي :

ماذا نقصد بالحياء وهل هو الخجل وهل تعرضت في حياتك لموقف منه حياء .

- يتيح الفرصة لجميع أفراد المجموعة التجريبية بالإجابة وتسجيل اجاباتهم على السبورة ثم يقوم بناقشتها والتعليق عليها مع تقديم التعريف العلمي للحياء والفرق بينه وبين الخجل .

- يطرح الباحث السؤال التالي : هل هناك علاقة بين المهارة الاجتماعية والخجل .

يتيح الفرصة لجميع الطلاب بالإجابة ثم يقول بالتعليق على ذلك مؤكداً بأن انتقاد الفرد للمهـــارة الاجتماعية يوقعه في الخجل .

الواجب المنزلي : يطلب الباحث من كل طالب التفكير في الوظيفة التي يتمنى أن يمارســـها فـــي المستقبل .

* توزيع الورقة التقويمية .

* يقدم الباحث الشكر للطلاب على حضورهم ويؤكد لهم على أهميـــة الحـــضور فـــي الجلـــسة القادمة.

الجلسة السادسة :

العنوان : إكساب الطلاب بعض المهارات الاجتماعية .

الأهداف :-

1. قدرة الطلاب على ممارسة نشاطات معينة .
2. امتلاك الطلاب القدرة على أدارة نشاط بنجاح .

3. القدرة على مواجهة الطلاب الآخرين والحديث إليهم .

الخطوات الإجرائية للجلسة الإرشادية

1. يطلب الباحث من الطلاب القيام بمجموعة من الأدوار القيادية .

2. يتبادل الطلاب مع بعضهم البعض أدوار مختلفة .

3. قيام الطلاب بتقديم موضوع ما ومناقشته أمام الجميع .

* توزيع أوراق التقويم على الطلاب .

* التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

سير الجلسة رقم (6)

* تبدأ الجلسة بالترحيب بالطلاب من قبل الباحث ويشكرهم على حضورهم .

* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما دار في الجلسة السابقة .

* يوضح الباحث للطلاب بأن موضوع الجلسة اليوم هو قيامهم بتمثيل أدوار مختلفة على النحو التالي :-

* قيام الطلاب بتمثيل دور المرشد التربوي في المدرسة مع الطلاب .

* قيام الطلاب بتمثيل دور الطفل الخجول والطفل الاجتماعي .

* قيام الطلاب بتمثيل دور مذيع التلفاز وهو مقدم نشرة الاخبار أو التعليق على مباراة أو يقدم برنامج معين .

* قيام الطلاب بتمثيل دور الوالد في البيت .

* قيام الطلاب بتمثيل دور الوظيفة التي يرغب في العمل بها في المستقبل .

* يقوم الباحث بعد ذلك بتلخيص فوائد الجلسة والمهارات الاجتماعية التي اكتسبها الطلاب من هذا النشاط .

الواجب المنزلي : يطلب الباحث من الطلاب الاستعداد للقيام بمجموعة من الالعاب المسلية في الجلسة القادمة .

* توزيع الورقة التقويمية .

* تقديم الشكر للطلاب على الحضور ومشاركتهم في النشاط ويؤكد عليهم بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة السابعة

العنوان : إكساب الأطفال مهارات اتخاذ القرار والتصرف في المواقف .

الأهداف :

1. قدرة الأطفال على امتلاك القرار .

2. حسن التصرف في مواجهة المواقف الاجتماعية .

3. القدرة على قيادة المجموعة لتحقيق هدف معين .

الخطوات الإجرائية للجلسة الإرشادية

1. الترحيب بالطلاب لحضورهم هذه الجلسة الجديدة .

سير الجلسة رقم (7)

2. **اللعبة الأولى** :

أ. يطلب الباحث من الطلاب الوقوف في دائرة والعد إلى عشرة .

ب. لا يسمح للطلاب مناقشة خطة أو التواصل كلامياً لإجراء اللعبة.

ج. في حال تحدث طالبين في وقت واحد على المجموعة أن تبدأ العد من جديد .

فائدتها : الطريقة رائعة تعلم الطلاب حل المشاكل كمجموعة بالاعتماد على أنفسهم والحفاظ على روح المشاركة والصبر ويكونوا مثابرين .

3. **اللعبة الثانية** :

لعبة درامية : **بناء آلة**

- يقسم الأطفال إلى مجموعات من 6 – 8 أطفال .
- في كل مرة يقدم أحد الأطفال بدور البناء يختار البناء أطفالا كل مرة ليكونوا أجزاء الآلة .
- يحرك البناء كتلة البناية حركة تكرارية بسيطة (أحد الأذرع يتحرك ذهاباً) وإياباً) ويسمع صوت يطلب التكرار .
- عندما يثبت جزء الآلة في مكانه يختار البناء طفلاً أخر لبناء كتلة تضاف على ما تم بناءه .
- يجب أن تكون الأجزاء المتعاقبة قريبة جداً من بعضها البعض بشكل يجعلها تلامس بعضها بعضاً .
- عندما يكون البناء راضياً عن الشكل يبدأ البناء من جديد .
- ليس من الضروري استخدام جميع الطلاب لبناء آله .

فوائد اللعبة :

أ. تعزيز مفهوم أهمية الآخرين بالنسبة للفرد في التعاون والتواصل .

ب. العمل على إتاحة الفرصة للطلاب للتفاعل والتعامل فيما بينهم .

ج. القدرة على مواجهة التحديات والقدرة على الإبداع .

4. اللعبة الثالثة :

حقيقتان وأمنية

أ. يطلب من الطلاب التفكير في ثلاثة أشياء يودون الحديث بها عن أنفسهم يجب أن يكون اثنتان منها حقيقتان والثالثة أمنية .

ب. على بقية الطلاب أن يكتشفوا ما هي الحقيقتان وما هي الأمنية .

فوائدها :

1. التعرف على الآخرين .
2. تقوية الألفة بين أعضاء المجموعة وعن ظروفهم .
3. تساعد في حل المشكلات .
4. اكتساب مهارات التواصل مع الآخرين .

* توزيع أوراق التقويم .
* التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الثامنة

العنوان : علاج الخجل بالتفريغ الانفعالي .

الهدف : يستطيع الطلاب التعرف على مواقف الخجل لديهم .

الخطوات الإجرائية للجلسة الإرشادية

1. الترحيب بالطلاب لحضورهم الجلسة الجديدة .
2. إعطاء كل طالب الفرصة ليرسم موقف خجل تعرض له.

أ. ارسم موقف خجل تعرضت له في حياتك .

علق على هذه الرسمة

ب. ارسم نفسك بعد زوال هذا الموقف الخجول وتحدث أمام زملائك عن ذلك .

سير الجلسة رقم (8):

* تبدأ الجلسة من قبل الباحث بالترحيب بالطلاب على حضورهم .
* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما دار في الجلسة السابقة .
* يذكر الباحث الطلاب بالواجب المنزلي .
* يوضح الباحث للطلاب بأن موضوع الجلسة اليوم هو القيام بمجموعة من الرسومات المعبـــرة وعليهم الاستعداد .
* يقوم الباحث بتوزيع أوراق الرسم والألوان على الطلاب .
* يطلب الباحث من الطلاب القيام بالرسومات الآتية :

- ارسم نفسك أثناء موقف خجل تعرضت له .

- ارسم نفسك بعد زوال هذا الموقف الخجول .

- ارسم طفل خجول في مكان معين مثلاً (مدرسة – بيت) .

- ارسم طفل اجتماعي (مرح) في مكان معين مثلاً (المدرسة – الملعب – البيت) .

* بعد أن يتأكد الباحث بأن جميع الطلاب قد أنهوا رسوماتهم يقوم بالآتي :

- يطلب من كل طالب الوقوف أمام زملائه عارضاً رسوماته ، ويقوم بشرح تلك الرسومات وما يحدث فيها والتعليق عليها .

* يقوم الباحث بالتعليق على تلك الرسومات ويوضح للطلاب أثرها في تعرفهم على مواقف خجلهم السابقة وآلية التفريغ الانفعالي والشعور بالراحة النفسية والقدرة على التفاعل مع المواقف الجديدة لامتلاكهم مهارات اجتماعية جديدة تؤهلهم لذلك .

* الواجب المنزلي : يطلب الباحث من الطلاب تحضير قصة يعرفونها وأنشودة ؟

* توزيع الورقة التقويمية .

* يشكر الباحث الطلاب على حسن حضورهم ومشاركتهم ويؤكد لهم أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة التاسعة

العنوان : علاج خجل الحديث أمام الآخرين .

الهدف : قدرة الطلاب على التحدث أمام زملائهم الطلاب .

الخطوات الإجرائية للجلسة الإرشادية

1. يطلب الباحث من الطلاب القيام بذكر قصة عايشها أمام زملائه .
2. يطلب الباحث من الطلاب القيام بإلقاء أنشودة يحفظونها .
3. تعطى الفرصة لجميع الطلاب بالمشاركة والتفاعل .

* توزيع أوراق التقويم على الطلاب .

* التأكيد على الطلاب بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

سير الجلسة رقم (9)

* تبدأ الجلسة بالترحيب بالطلاب من قبل الباحث ويشكرهم على حضورهم .

* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما دار في الجلسة السابقة .

* يذكر الباحث الطلاب بالواجب المنزلي .

* يوضح الباحث للطلاب بأن موضوع الجلسة اليوم سيكون عن قيامهم بعرض قصص وأناشيد وفوازير ونكت وطرائف ومواقف مضحكة .

* يطلب الباحث من الطلاب القيام بالآتي :

- قيام الطلاب بعرض قصص يعرفونها أو عايشوها والتعليق عليها .

- قيام الطلاب بإلقاء أناشيد أمام زملائهم .

- قيام الطلاب بتقديم مجموعة من الفوازير والمواقف المضحكة والنكت .

* قيام الباحث بالتعليق على قصص الطلاب وأناشيدهم وطرائفهم ويوضح لهم أهمية هذا النشاط في تخلصهم من خجل الحديث أمام الآخرين وينمي لديهم مهارة التحدث وسط جماعة من الناس.

* الواجب المنزلي :

- يتم الاتفاق مع أعضاء المجموعة على زيارة جامعة الأقصى بمدنية خـــانيونس فـــي الجلـــسة القادمة .

- قيام الطلاب بتحضير الأسئلة التي سوف يطرحوها على موظفي الجامعة .

- قيام الطلاب بارتداء أجمل الملابس .

* توزيع الورقة التقويمية .

* تقديم الشكر للطلاب مشاركتهم الفاعلة والتأكيد على أهمية حضورهم في الجلسة القادمة .

الجلسة العاشرة :

العنوان :- إكساب الطلاب مهارات التفاعل الاجتماعي والتعاون والمشاركة من خـــلال القيـــام برحلة

الأهداف :

1- قدرة الطلاب علي إدراك أهمية التفاعل مع الجماعة

2- إدراك الطلاب أهمية الاتصال مع الجماعة والتفاعل معها

3- توعية الطلاب أهمية الاتصال والمشاركة في الأنشطة

الخطوات الإجرائية للجلسة الإرشادية :

1- يعد الباحث الطلاب للقيام بالرحلة

2- يتفق الباحث مع الطلاب عب المناطق التي سوف يتم زيارتها

3- تنفيذ مجموعة من الأنشطة خلال الرحلة

- توزيع أوراق التقويم علي الطلاب
- التأكيد علي أهمية الحضور في الجلسة القادمة

سير الجلسة رقم (10) :

* تبدأ الجلسة بالترحيب بالطلاب من قبل الباحث ويشكرهم على حضورهم .

* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما دار في الجلسة السابقة .

* يوضح الباحث للطلاب بأن موضوع الجلسة اليوم هو قيـــامهم بزيـــارة لإحـــدى الجامعـــات الفلسطينية بمدينة خانيونس (الجامعة الإسلامية) للتعرف علـــى ظـــروف إنـــشائها وأقـــسامها المختلفة والعلوم التي تدرس فيها .

* سوف يتم الاتفاق مع إدارة الجامعة على هذه الزيارة وأخذ موافقتهم عليها مسبقاً بالتنسيق مع قسم العلاقات العامة بالجامعة .

* عند الوصول إلى الجامعة ومقابلة مسئول العلاقات العامة فيها للاطلاع على مرافق الجامعة المتخلفة ، ويطلب الباحث من الطلاب الآتي :

- الوقوف بانتظام والتحدث بهدوء ونظام .
- قيام كل طالب بتسجيل ما يجري في هذه الزيارة من لقاءات .
- قيام طالب بتصوير فقرات الزيارة واللقاءات داخل الجامعة .
- قيام الباحث بالتعليق على هذه الزيارة وما دار فيها من لقاءات وحوارات ويؤكد لهم أهمية هذه الزيارة كنشاط يعمل على صقل مهاراتهم الاجتماعية في التحدث ومخاطبة الآخرين والتفاعل الجيد مع الآخرين .
- يقوم الطلاب والباحث بتناول طعام الغذاء في مطعم الجامعة .

* الواجب المنزلي : يتفق الباحث مع الطلاب على أن تكون الجلسة القادمة عبارة عن زيارة للمجلس البلدي (بني سهيلا) للإطلاع على خدمات هذا المجلس وعلاقته بالمجتمع المحلي .

- قيام الطلاب بتحضير الأسئلة التي سوف يطرحوها على القائمين على المجلس البلدي .
- قيام الباحث بالتنسيق مع البلدية لأخذ موافقتها على هذه الزيارة .
- الطلب من الطلاب بارتداء أجمل الملابس .

* توزيع الورقة التقويمية .

* يشكر الباحث الطلاب على حسن حضورهم ومشاركتهم ويؤكد لهم أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الحادي عشر :

العنوان :- إكساب الطلاب مهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي من خلال زيارة المجلس البلدي

الأهداف :-

1- قدرة الطلاب علي الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي
2- قدرة الطلاب علي طرح بعض القضايا إمام أصحاب القرار
3- قدرة الطلاب علي اتخاذ القرار

الخطوات الإجرائية للجلسة الإرشادية :-

1-يعد الباحث الطلاب للقيام بزيارة المجلس البلدي
2-قيام الطلاب بطرح قضايا مجتمعهم المحلي علي أصحاب القرار
3-قيام الطلاب بالتعرف علي الخدمات التي يقدمها المجلس البلدي

- توزيع أوراق التقويم عي الطلاب
- التأكيد علي أهمية الحضور في الجلسة القادمة

سير الجلسة رقم (11)

* تبدأ الجلسة بتقديم الشكر للطلاب من قبل الباحث على حضورهم .

* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما حدث في الجلسة السابقة .

* يسأل الباحث الطلاب عن الواجب المنزلي .

* يوضح الباحث للطلاب بأن جلسة اليوم عبارة عن زيارة المجلس البلدي لبني سهيلا للتعرف على المجلس البلدي وأقسامه العاملة والخدمات التي يقدمها للمواطنين والصعوبات التي تواجه المجلس البلدي .

* يطلب الباحث من الطلاب تحضير الأسئلة التي سوف يطرحوها على أعضاء المجلس البلدي.

* يطلب الباحث من كل طالب تسجيل جميع ما يدور في هذه الزيارة .

* يتيح الباحث الفرصة لكل طالب بتوجيه تساؤلاته إلى أعضاء المجلس .

* يقوم أحد الطلاب بالتقاط صور جماعية تغطي هذه الزيارة .

* يتم في هذا اللقاء التعرف على رئيس وأعضاء المجلس البلدي والتعرف على أعضاء المجموعة التجريبية والغرض من الزيارة والبرنامج الإرشادي المنفذ على هؤلاء الطلاب .

* في نهاية اللقاء يتم تقديم هدية رمزية للمجلس البلدي وأخذ صور تذكارية مع اعضاءه .

* في نهاية اللقاء يجمل الباحث هدف الزيارة والفائدة التي تعود على هؤلاء الطلاب في قدرتهم على التخاطب والتواصل مع بقية أفراد المجتمع والوقوف أمام الآخرين والتحدث إليهم .

الواجب المنزلي : يطلب الباحث من الطلاب الاستعداد للجلسة القادمة التي سوف تكون أقامة احتفال رمزي .

* يطلب الباحث من الطلاب ارتداء أجمل الملابس .

* يتم توزيع الورقة التقويمية .

* يقدم الباحث الشكر للطلاب ويؤكد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الثانية عشر :

العنوان : إكساب الطلاب مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين والتحدث إليهم من خلال إقامة احتفال بسيط لتكريم الطلاب جميعهم .

الأهداف :

1. قدرة الطلاب على المشاركة الفعالة مع زملائهم .
2. قدرة الطلاب على الاتصال والتواصل مع زملائهم .

3. قدرة الطلاب على التحدث والتخاطب مع زملائهم .

الخطوات الإجرائية :

1. يقوم الاحتفال على أساس تفعيل الطلاب وحثهم على الاتصال مع الآخرين .
2. يقوم الاحتفال على أساس تكريم جميع الطلاب ومنحهم الجوائز .
3. يقوم الباحث بتوضيح قواعد وفقرات الاحتفال للطلاب .
4. يمثل كل طالب دور المحتفل والمحتفل به .

سير الجلسة رقم (12)

* تبدأ الجلسة بالترحيب من قبل الباحث بالطلاب على حضورهم .
* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما دار في الجلسة السابقة .
* يسأل الباحث الطلاب هل قمتم بحل الواجب المنزلي .
* يوضح الباحث للطلاب بأن موضوع الجلسة اليوم هو أقامة احتفال رمزي وبسيط لهم .
* يقوم الاحتفال على أساس أن هناك طالب متفوق في قضية ما وبالتالي يقوم زملائه بتكريمه وتقديم جائزه له .
* يوضح الباحث للطلاب بأن جميعهم سوف يكون هذا الطالب المتفوق مثلاً :-

- يقف (فلان) أمام المجموعة ويتلقى هدية معينة .
- تقوم المجموعة الإرشادية بالتصفيق وهم جالسون ثم يقفون للاحتفال بزميلهم وتقديم الجائزة له.
- يقوم الطلاب بتزين المكان الذي سوف يقام فيه الاحتفال .
- يقوم الطلاب بتصوير هذا الاحتفال .

* في نهاية الجلسة يقوم الباحث بالتعليق عليها ويوضح للطلاب بأن الهدف كان من وراءها تنمية مهارة الطلاب الاجتماعية وتخلصهم من عدم التفاعل الاجتماعي مع الآخرين .

الواجب المنزلي : اذكر موقف خجل تعرضت له ؟

* توزيع الورقة التقويمية .
* تقديم الشكر للطلاب على حضورهم والتأكيد عليهم بأهمية حضورهم في الجلسة القادمة .

الجلسة الثالثة عشر :

العنوان : إكساب الطلاب مهارات المشاركة في المواقف التي تتطلب العمل مع الجماعة

الأهداف :

1. قدرة الطلاب على مشاركة زملائهم التفكير والتخطيط .
2. إدراك الطلاب أهمية التعاون مع زملائهم في بعض الأعمال .
3. إدراك الطلاب أهمية العمل الجماعي .

الخطوات الإجرائية للجلسة الإرشادية

1. يقوم الباحث بتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل .
2. يعرض الباحث على كل مجموعة موقف خجل ويطلب من المجموعة التعليــق علـــى هــذا الموقف
3. يتبادل الطلاب الأفكار في مناقشة الموضوع .

* توزيع أوراق التقويم على الطلاب .
* التأكيد بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

- توزيع أوراق التقويم علي الطلاب
- التأكيد علي أهمية الحضور في الجلسة القادمة

سير الجلسة رقم (13)

* تبدأ الجلسة بالترحيب من قبل الباحث بالطلاب على حضورهم .
* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما دار في الجلسة السابقة .
* يسأل الباحث الطلاب عن الواجب المنزلي وقيامهم بعمله .
* يوضح الباحث للطلاب بأن موضوع الجلسة اليوم يتناول عرض لمواقف خجل تعرضوا لـــه وكذلك قيامهم بالتعليق على حالات خجل أخرى .
* يقوم الباحث بتقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات عمل .

- يعرض الباحث على الطلاب قصه طفل خجول .

ويريد منهم تشخيص هذه الحالة لمعرفة أسبابها وآلية علاجها والتعليق عليها .

* تقوم كل مجموعة بالحديث عن الحالة وتشخيص أسبابها وظروف علاجها .
* يطلب الباحث من كل طالب التحدث عن موقف خجل تعرض له والتعليق عليه وكيف تصرف بعد زوال الموقف .
* في نهاية اللقاء يقوم الباحث بالتعليق على قصص الخجل ويبين للطلاب أهمية الحديث في هذا الجانب لأنه يتيح لهم فرصة التفريغ الانفعالي عما يدور بداخلهم .
* توزيع الورقة التقويمية .
* يقدم الباحث الشكر للطلاب ويؤكد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الرابعة عشر

العنوان : ختام البرنامج (القياس البعدي الثاني وإنهاء البرنامج)

الأهداف :

1. تقيم البرنامج الإرشادي من وجهة نظر الطلاب .
2. تقيم مدى التحسن الذي شعر به الطلاب بعد الانتهاء من جلسات البرنامج .

3. إرشاد الطلاب إلى ضرورة الاستمرار في تنفيذ ما تم تعليمه وتوظيفه في حياتهم اليومية
4. إنهاء المقابلة وتوديع المسترشدين (المعلمين) .

الخطوات الإجرائية للجلسة الإرشادية :

1. يرحب الباحث بالطلاب ويخبرهم بأن هذا اللقاء هو الأخير ويعرب لهم عن سعادته بالفترة التي قضاها معهم في أنشطة البرنامج .
2. القيام بتلخيص لجميع الجلسات البرنامج السابقة من قبل الطلاب وبمشاركة الباحث .
3. تطبيق الاختبار البعدي .
4. توزيع نشرة تتحدث عن أهمية المهارات الاجتماعية وأثرها في التغلب على ظاهرة الخجل لدى الأطفال .
5. في النهاية يقام حفل بسيط لإدخال السرور والمرح على جميع الطلاب ويتناولون بعض المأكولات والمشروبات .

سير الجلسة رقم (14) :

* تبدأ الجلسة بالترحيب بالطلاب من قبل الباحث على حضورهم .
* يقوم الباحث بتذكير الطلاب بما دار في الجلسة السابقة .
* يوضح الباحث للطلاب بأن موضوع الجلسة هي النهائية في جلسات البرنامج الإرشادي .
* يطلب الباحث من كل طالب بالتحدث أمام زملائه عن الآتي :

- الاستفادة التي حصل عليها من وراء مشاركته في جلسات البرنامج.
- دور البرنامج في تنمية مهاراتهم الاجتماعية والحياتية .
- شعورهم عما أحسوا به من تغير في سلوكه وتصرفاتهم اليومية.
- رأي الطلاب في جلسات البرنامج من حيث (المادة العلمية وموضوعها – الوقت – المكان – آلية التنفيذ) .
- يقوم الباحث بالتعليق على أقوال الطلاب وعلى جلسات البرنامج والفائدة من لقاءه بهؤلاء الطلاب من خلال تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم.
- في نهاية الجلسة تقام حفلة بسيطة يتم تناول العصير والحلوى ويتم الوداع من قبل الطلاب لبعضهم البعض والباحث على أمل اللقاء معهم لمتابعة البرنامج.

الجلسة الأولى :

سير الجلسة :

في بداية الجلسة رحب الباحث بجميع طلاب المجموعة التجريبية التي سوف يطبق عليها البرنامج الإرشادي حيث بدأ الجلسة بتقديم تعريف عن نفسه للطلاب وطبيعة عمله بعد ذلك طلب الباحث من كل طالب أن يقف أمام زملائه ويقدم نفسه لكي يتعرفوا عليه ، حيث يذكر كل طالب الاسم وعدد أفراد الأسرة وترتيبه بين أخوته وعمل الوالد ، ومستواه الدراسي في المدرسة وأمنيته في الحياة والمهنة التي يرغب في ممارستها في المستقبل ، ثم قام الباحث بتعريف البرنامج الإرشادي وأنشطته المختلفة وآلية تنفيذه حيث ذكر بأن البرنامج الإرشادي يتكون من 15 جلسة كل أسبوع جلستان وخلال هذه الجلسات سوف يمارس الطلاب مجموعة من الأنشطة والألعاب ويقومون بالزيارات وذكر الأهداف المراد تحقيقها من وراء تطبيق البرنامج الإرشادي والفائدة التي سوف يحققها الطلاب من وراء المشاركة في هذا البرنامج وهي : تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية لدى الطلاب وتنمية مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين والتفاعل والتخاطب بالمحيطين لهم والتغلب على ظاهرة الخجل والخوف من مواجهة الآخرين وإبرازهم في صورة جديدة قادرة على مواجهة الآخرين والتأثير فيهم .

وأخيراً قدم الباحث للطلاب مجموعة من القواعد سوف تحكم العلاقة بينهم خلال تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي القادمة وهي :

1. التأكيد على خصوصية وسرية المعلومات أثناء تطبيق البرنامج .
2. الالتزام بمواعيد الجلسات الإرشادية .
3. عدم مقاطعة الآخرين أثناء حديثهم .
4. عدم الاستهزاء والسخرية من آراء الآخرين .
5. تنفيذ ما يطلب من نشاطات خلال الجلسات .
6. الإصغاء الجيد والانتباه .
7. عدم الخروج من الجلسات إلا بعذر مقبول .

وأخيراً أعطى الباحث الطلاب الواجب المنزلي وهو السؤال التالي :

ما هي توقعاتك التي تتمنى تحقيقها من وراء المشاركة في أنشطة هذا البرنامج بعد ذلك تم توزيع الورقة التقويمية للطلاب وبعد تعبئتها قام الباحث بجمعها وفي النهاية شكر الطلاب على حضورهم ومشاركتهم في الجلسة وأكد عليهم بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الثانية :

سير الجلسة

في بداية الجلسة رحب الباحث بالطلاب وشكرهم على الحضور وذكرهم بقواعد الجلسات الإرشادية وأهمية الالتزام بها .

قام الباحث بتذكير الطلاب بما جرى في الجلسة السابقة ثم ذكرهم بالواجب المنزلي وقيامهم بعمله وهو : توقعاتك من المشاركة في البرنامج الإرشادي وأنشطته .

قام الباحث بتقسيم الطلاب إلى 3 مجموعات كل مجموعة بها 5 طلاب وطلب من كل مجموعة أن يكتبوا توقعاتهم على ورقة كبيرة ويعرضوها على السبورة بعد أن أنتهى الطلاب من كتابة توقعاتهم قام كل طالب بذكر توقعاتهم من وراء المشاركة في البرنامج وعندما انتهى جميع الطلاب عن الحديث عن توقعاتهم قام الباحث بالتعليق على تلك التوقعات حيث قسم التوقعات إلى قسمين :

* التوقعات الواقعية التي يمكن تحقيقها .

* التوقعات الغير واقعية التي لا يمكن تحقيقها .

ثم وضح لهم التوقعات الغير واقعية وأنها صعبة التحقيق حيث طلب منهم أن يستبعدوها من تفكيرهم .

وعند انتهاء الجلسة قدم الباحث لهم أسئلة الواجب وهي :

أ. وضح موقف الإسلام من تربية الأبناء وتقوية شخصيتهم .

ب. اذكر مواقف شجاعة لشخصيات إسلامية .

وبعدها تم توزيع الورقة التقويمية للجلسة الإرشادية حيث قام جميع الطلاب بتعبئتها وتسليمها للباحث .

وأخيراً قدم الباحث لجميع الطلاب الشكر على حضورهم وأكد عليهم بضرورة الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الثالثة :

سير الجلسة

بدأ الباحث الجلسة الثالثة بالترحيب بالطلاب وقد لهم الشكر على الحضور بعد ذلك قام بتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة وهي توقعاتهم من وراء المشاركة في البرنامج الإرشادي ثم سألهم عن سؤال الواجب المنزلي من قام بالإجابة عليه بعدها تحدث الباحث للطلاب بأن موضوع الجلسة اليوم هو دور الإسلام في التنشئة الاجتماعية ناقش الطلاب في ثلاث محاور هي :

دور الإسلام في تربية الأولاد وتقوية شخصياتهم .

* مناقشة مفهوم الحياء والخجل والتفريق بينهم .

* ذكر نماذج الشخصيات إسلامية للاقتداء بها .

حيث تحدث الباحث عن موقف الرسول صلى الله عليه وسلم من تربية الأبناء وتقوية شخصيتهم من خلال القصص والمواقف التي عايشها الرسول الكريم مثل حثه الشباب على الجهاد في سبيل الله بقوله صلى الله عليه وسلم (لروحة في سبيل الله أو غدوة خير من الدنيا وما فيها ولقاب قوس أحدكم من الجنة أو موضع قيد خير من الدنيا وما فيها) صدق رسول الله.

وتحدث الباحث عن القيم التي غرسها الرسول في الأمة ومنها قيمة الصدق فلقد جاء في الحديث الشريف عن عبد الله بن عمر قال (دعتني امي يوماً ورسول الله قاعداً في بيتنا فقالت تعال أعطك فقال لها رسول الله ما أردت أن تعطيه قالت أردت أن أعطيه تمراً فقال لها أما أنك لم تعطيه شيئاً كتبت عليك كذبه) .

وتحدث الباحث عن موقف عمر بن الخطاب من تربية الأبناء حيث قال (علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل) .

وتحدث الباحث عن شخصيات إسلامية ومواقفها البطولية والشجاعة مثل القائد صلاح الدين الإيوبي وقيامه بتحرير المسجد الأقصى من الصليبين وكيفية الاقتداء بهذه الشخصية الإسلامية التي ارتبط اسمها بالمسجد الأقصى كما تحدث الباحث عن شخصية علي بن أبي طالب ونومه في فراش الرسول ليلة الهجرة وكيف يمكن للطلاب الاستفادة من هذا الموقف الشجاع وتم الحديث عن شخصية خالد بن الوليد والبطولات التي حققها والانتصارات .

وتحدث الطلاب عن مواقف شجاعة في حياتهم حيث اتيحت الفرصة لكل طالب أن يذكر موقف شجاعة قام به في حياته .

وتم الحديث كذلك عن مفهوم الخجل ومفهوم الحياء حيث تحدث الطلاب عن مفهوم الخجل وتعريفة وكذلك تحدثوا عن مفهوم الحياء وأدركوا الفرق بين المفهومين .

وفي اخر الجلسة قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة حيث وضح الاشـياء الغامـضة لهـم وحثهم على الاطلاع على مواقف إسلامية أخرى وأهمية الاقتداء بها لأنها تساعدهم على تطوير قدراتهم ومهاراتهم الحياتية والاجتماعية وتخلصهم من عقدة العزلة الاجتماعية والانطواء والبعد عن الآخرين وبعدها قدم الباحث للطلاب الواجب المنزلي وهو :

ماذا تعرف عن المهارات الاجتماعية والحياتية وأهميتها في حياتك ثـم قـام بتوزيـع الورقـة التقويمية عليهم لكي يقوموا بتعبئتها .

وأخيراً قدم الباحث الشكر لجميع الطلاب على حضورهم ومشاركتهم في الجلسة ثم أكـد علـيهم بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الرابعة :

سير الجلسة

في بداية الجلسة قام الباحث بالترحيب بجميع الطلاب على حضورهم كما ذكرهم بمـا دار فـي الجلسة السابقة التي تم الحديث فيها عن دور الإسلام في التربية وسألهم عن الواجـب المنزلـي حول مفهوم المهارات الاجتماعية بعد ذلك طرح الأسئلة الآتية :

* ماذا نقصد بالكفاءة الاجتماعية .
* هل الكفاءة الاجتماعية هي المهارات الاجتماعية .
* آلية امتلاك المهارات الاجتماعية .

بعد ذلك أعطى الباحث جميع الطلاب الفرصة للإجابة على هذه الأسئلة السابقة وتعريف المهارة الاجتماعية بعدها قام الباحث بالتعليق على إجاباتهم السابقة حيث قدم التعريف العلمـي للمهـارة الاجتماعية وهو قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظيـة عـن مـشاعره وأرائـه وأفكاره للآخرين ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظيـة وغيـر اللفظيـة الـصادرة عـنهم وتفسيرها.

بعد ذلك تطرق الباحث للسؤال التالي :

- ما هي ايجابيات امتلاك الفرد للمهارة الاجتماعية .

حيث أعطى الفرص لجميع الطلاب للإجابة على هذا السؤال وقام بتسجيل جميع إجابات الطلاب على السبورة بعدها قام بالتعليق على جميع إصاباتهم بأن امتلاك الفرد للمهـارات الاجتماعيـة يخلق منه فرداً اجتماعياً قادر على الاتصال والتواصل مع الآخرين وإقامة علاقات ناجحة معهم في جميع الظروف والتغلب على صعوبات الحياة ومشاكلها .

ووضح لهم بأن افتقاد الفرد للمهارات الاجتماعية يجعله معزولاً عن الآخرين غير قـادر علـى التخلص والتحدث إليهم مما يجعله يميل نحو العزلة الاجتماعية والانطواء ويسيطر عليه الخجـل الشديد .

وفي نهاية الجلسة أجمل الباحث جميع ما دار منها من نقاشات حول مفهوم المهارة الاجتماعية وآلية امتلاكها ودورها في تقوية وتعزيز شخصية الفرد في المجتمع .

وأخيراً قدم الباحث سؤال الواجب المنزلي وهو :

عرف الخجل واذكر أسبابه .

بعد ذلك قام الباحث بتوزيع الورقة التقويمية للطلاب وبعد انتهائهم من تعبئتها قام بجمعها منهم وشكرهم على مشاركتهم لهذه الجلسة وأكد عليهم بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الخامسة :

سير الجلسة :

رحب الباحث بجميع الطلاب في بداية الجلسة وشكرهم على حضورهم بعد ذلك قام بتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة حول المهارات الاجتماعية ثم سألهم عن سؤال الواجب المتعلق بتعريف الخجل وأسبابه وطرق علاجه بعد ذلك قام الباحث بطرح السؤال التالي :

- ماذا نعني بالخجل (عرف الخجل)

بعد ذلك استمع الباحث إلى إجابات جميع الطلاب وسجلها على السبورة ثم قام بالتعليق عليها مقدماً التعريف العلمي للخجل (هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي للمشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة) .

ثم ينتقل الباحث إلى قضية المواقف المخجلة في حياة الطلاب بطرح السؤال التالي :

* اذكر موقف خجل تعرضت له .

حيث استمع الباحث إلى جميع الطلاب حيث قدم كل واحد منهم موقف خجل تعرض له في حياته ، بعدها قام الباحث بالتعليق على جميع المواقف التي ذكرها الطلاب موضحاً لهم أن تلك المواقف التي ذكروها لها أسباب وبالتالي طرح الباحث السؤال التالي :

* ما هي الأسباب التي تولد الخجل .

* ما هو دور الأسرة .

* ما هو دور الوراثة .

بعد ذلك استمع الباحث إلى إجابات الطلاب حول الأسباب المؤدية للخجل ودور الأسرة والوراثة ثم قام الباحث بالتعليق على إجاباتهم موضحاً أن الأسرة لها دور كبير في تقوية شخصية أبناءهم أو العكس وجعلهم أفراد غير فاعلين ومتواصلين مع أقرانهم من خلال الاتصال والتواصل مع الآخرين داخل الأسرة وخارجها وخاصة محيط المجتمع الذي يعيش فيه الفرد .

ومن خلال الحديث عن الخجل تطرق الباحث لمفهوم الحياء وفرق بينه وبين الخجل فوضح بأن الخجل هو انكماش الفرد وانطوائه وتجانبه عن ملاقاة الآخرين .

أما الحياء فهو التزام الفرد منهاج الفضيلة وآداب الإسلام .

وخلص الباحث أخيراً إلى السؤال التالي :

هل هناك علاقة بين المهارة الاجتماعية والخجل .

وهنا أتاح الباحث الفرصة لجميع الطلاب بالإجابة على هذا السؤال بعدها قـام بـالتعليق علـى إجاباتهم موضحاً أن افتقاد الفرد للمهارات الاجتماعية يوقعه ضحية للخجل الشديد ويخلـق منـه شخصية عاجزة غير قادرة على التخاطب والتواصل مع الآخرين بعد ذلك قدم إلـيهم الواجـب وهو :

* كل طالب عليه التفكير بوظيفة يتمنى في المستقبل ممارستها ويقوم بتمثيل دور صاحب هـذه الوظيفة .

بعد ذلك قدم للطلاب الورقة التقويمية حيث قام الطلاب بتعبئتها وتسليمها للباحث .

ثم شكرهم على حضورهم ومشاركتهم في هذه الجلسة وأكد لهم أهمية حضورهم فـي الجلـسة القادمة .

الجلسة السادسة :

سير الجلسة :

في بداية الجلسة رحبت بالطلاب وشكرتهم على حضورهم بعد ذلك ذكرتهم بما دار فـي الجلسة السابقة التي كانت حول مفهوم الخجل وأسبابه المختلفة ثم ذكرتهم بسؤال الواجب حـول استعدادهم للعب الأدوار المختلفة وتمثيلها أمام زملائهم الطلاب .

بعد ذلك اخبرهم الباحث بأن موضوع الجلسة اليوم هـو إكـساب الطـلاب بعـض المهـارات الاجتماعية من خلال لعب الأدوار والتمثيل .

ثم طلب الباحث من الطلاب القيام بلعب الأدوار التالية :

* تمثيل دور المرشد التربوي في المدرسة .
* تمثيل دور الطفل الخجول والطفل الاجتماعي .
* تمثيل دور مذيع التلفاز وحوارات بين الطلاب .
* تمثيل دور الوالد في البيت .
* تمثيل دور الوظيفة التي يرغب في العمل بها .

حيث قام الطلاب جميعهم واحد تلوا الآخر بتمثيـل تلـك الأدوار الـسابقة وشـعورهم بالسعادة أثناء قيامهم بذلك .

وفي نهاية الجلسة قام الباحث بالتعليق على ما قام به الطلاب ووضح لهم فوائد قيـامهم بلعب تلك الأدوار وأثرها في تنشيطهم حول التفاعل والتخاطب مع زملائهم الطلاب .

بعدها قدم إليهم سؤال الواجب وهو :

* الاستعداد للقيام بمجموعة من الألعاب المسلية .

ثم قام بتوزيع الورقة التقويمية وبعد قيام الطلاب بتعبئتها قام بجمعها ثم شكر الطلاب على حسن مشاركتهم وحضورهم وأكد عليهم بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة السابعة :

سير الجلسة :

في بداية الجلسة رحبت بجميع الطلاب وشكرتهم على حضورهم بعد ذلك قامت بتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة التي كانت عبارة عن لعب الأدوار ثم أخبرهم بأن موضوع الجلسة اليوم قيامهم بمجموعة من الألعاب المسلية التي تنمي لديهم إدارة الحوار والتصرف في المواقف الجماعية .

اللعبة الأولى :

طلبت من الطلاب الوقوف في دائرة والعد إلى عشرة حيث لا يسمح لطالبين بالتحدث في وقت واحد ولا توجد خطة للتواصل كلامياً لإجراء اللعبة .

حيث قام الطلاب بتكرار اللعبة اكثر من مرة بنجاح ثم صفق لهم الجميع .

اللعبة الثانية :

تقوم هذه اللعبة على أساس اختيار آلة تتكون من الطلاب أنفسهم حيث كون الطلاب آلة الباحث وانقسموا إلى أجزاء الباص السائق والماتور والعجلات والصوت والركاب ... الخ .

وعند تشغيل هذه الآلة تسمع أصوات أجزائها المختلفة وهكذا كرر الطلاب هذه اللعبة وهم يضحكون ويشعرون بالسعادة أثناء قيامهم بهذا العمل .

اللعبة الثالثة :

تقوم هذه اللعبة على أساس أن يفكر أحد الطلاب في عقله بحقيقتين وأمنية ثم يخبر الطلاب بتلك الحقيقتين والأمنية والمطلوب من بقية الطلاب أن يعرفوا ما هي الحقيقتين وما هي الأمنية .

حيث نفذ جميع الطلاب هذه اللعبة بانتظام أمام بعضهم البعض شاعرين بالالفة والتفاهم فيما بينهم .

وفي نهاية الجلسة لخصت مجمل الألعاب وأهدافها والفائدة التي تعود على الطلاب من وراء القيام بها حيث أكد لهم على أهمية اللعب لما له من أثر للتعارف بين الآخرين واكتساب مهارات التواصل والتفاهم مع الآخرين وحل المشكلات التي تواجههم .

وأخيراً قمت بتوزيع الورقة التقويمية على الطلاب لتعبئتها وبعد الانتهاء قام بجمع تلك الورقة .

ثم قدمت الشكر لجميع الطلاب الحاضرين على مشاركتهم وتفاعلهم في هذه الجلسة وأكد عليهم بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الثامنة :

سير الجلسة :

في بداية الجلسة رحب الباحث بالطلاب وشكرهم على حضورهم ثم قام بتذكيرهم بما جرى في الجلسة السابقة التي كانت عبارة عن مجموعة من الألعاب المسلية وأخبرهم بأن موضوع الجلسة لهذا اليوم هو : علاج الخجل بالتفريغ الانفعالي عن طريق الرسم .

حيث طلبت من كل طالب أن يرسم الآتي :

- ارسم نفسك أثناء موقف خجل تعرضت له .
- ارسم نفسك بعد زوال هذا الموقف الخجول .
- ارسم طفل خجول في مكان معين مثلاً (ساحة المدرسة – الفصل – البيت) .
- ارسم طفل اجتماعي (مرح) في مكان معين مثلاً (الفصل – ساحة المدرسة – البيت)

بعد أن أعطيت الطلاب الوقت الكافي للقيام بالرسم طلبت منهم التوقف والانتباه ثم طلبت من كل طالب أن يقوم بعرض ما رسم أمام زملائه الطلاب ويشرح في الرسم من مواقف مختلفة .

حيث لاحظت الطلاب رسموا مواقف الخجل من خلال مواقف الحياة التي يعيشونها في المدرسة أو البيت أو الفصل ، وجميع رسومات الطلاب أظهرت الطالب الخجول معزولاً عن بقية زملائه الطلاب يجلس ويلعب وحيداً بعيداً عنهم ويكتب دروسه دون مشاركة من زملائه الطلاب .

وأخيراً قمت بالتعليق على جميع رسومات الطلاب مبيناً ظاهرة الخجل ودورها في إعاقة التفاعل والتواصل والتخاطب بين الطفل وأقرانه الآخرين وبينت للطلاب أهمية التواصل والتخاطب مع زملائه وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة توفر لهم الأمن والاطمئنان الذي يحقق لهم الراحة النفسية وفي نهاية الجلسة تم إعطاء الطلاب سؤال الواجب وهو :

- تحضير مجموعة من الأناشيد والفوازير والنكت للجلسة السابقة .

- بعد ذلك تم توزيع الورقة التقويمية على الطلاب وبعد انتهائهم من تعبئتها تم جمعها من قبلي.

وأخيراً قدمت لهم الشكر على حضور هذه الجلسة والمشاركة في فعالياتها وأكدت عليهم بالحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة التاسعة

سير الجلسة

في بداية الجلسة رحب الباحث بجميع الطلاب وشكرهم على حضورهم ثم قام بتـذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة التي كانت عبارة عن رسم للمواقف الخجولة التـي تـساعدهم فـي التنفيس الانفعالي .

بعد ذلك اخبرتهم بأن موضوع الجلسة اليوم سيكون حول علاج خجـل الحـديث أمـام الآخرين .

وفي البداية سألت الطلاب حول سؤال الواجب حول استعدادهم لعرض قـصص مـسلية والقاء أناشيد وعرض فوازير ونكت ، وعرض مواقف وطرائف شاهدوها أو عايشوها .
حيث أعطيت الفرصة لجميع الطلاب بالمشاركة أمام بعضهم البعض حيث قدم الطلاب قـصص رائعة ومواقف مضحكة وفوازير أدخلت السرور عليهم وشجعتهم على التحدث مع زملائهم دون خجل أو خوف أو تردد .

وهذا يتيح الفرصة لهم للتخاطب والتواصل مع زملائهم وإقامة علاقات ناجحـة معهـم وينمي لديهم مهارة التحدث وسط جماعة من الأفراد دون خجل أو خوف .
وفي نهاية الجلسة قام الباحث بالتعليق على هذا النشاط مبيناً أهميته في تنمية مهـارات الطـلاب الاجتماعية وخاصة مهارة التحدث أمام زملائهم الطلاب وتشجيعهم على أقامة علاقات ناجحـة مع زملائهم والتواصل معهم ومخاطبتهم .
بعد ذلك قدم الباحث سؤال الواجب وهو عبارة عن الاستعداد لزيارة الجامعة الإسـلامية فـرع خانيونس في الجلسة القادمة .

وأخيراً قدم الباحث للطلاب الورقة التقويمية للقيام بتعبئتها وبعد انتهائهم من ذلـك قـام بجمعها وشكرهم على حضورهم ومشاركتهم الفعالة في الجلسة وأكد عليهم بأهمية الحضور فـي الجلسة القادمة .

الجلسة العاشرة :

سير الجلسة :

في بداية الجلسة رحب الباحث بجميع الطلاب وقدم لهم الشكر على حضورهم وذكـرهم بما دار في الجلسة السابقة التي كانت عبارة عن معالجة خجل الحديث أمام الآخرين من خـلال إعطائهم الفرصة للتحدث أمام زملائهم الطلاب من خلال عرضهم لقصص وفوازير ... الـخ ، بعد ذلك اخبرهم الباحث بأن موضوع الجلسة اليوم هو القيام بزيارة الجامعة الإسـلامية (فـرع خانيونس) للتعرف على ظروف إنشائها وأقسامها المختلفة والعلوم التي تدرس بها وفـي تمـام الساعة العاشرة صباحاً من يوم السبت الموافق 2007/12/08م توجهت أنا والطلاب المجموعـة

التجريبية إلى الجامعة الإسلامية فرع خانيونس يحث استقبلنا هناك أحد موظفي العلاقات العامة في الجامعة الذي سبق وأن قمت بالتنسيق معه لهذه الزيارة ، حيث قام هذا الموظف بإعطاء الطلاب معلومات عن ظروف إنشاء الجامعة والعلوم التي تدرس فيها وعدد طلابها وطالباتها والكليات الموجودة فيها ثم طاف بالطلاب في مختبر الفيزياء والمكتبة وقاعة المؤتمرات والاجتماعات والقاعات الدراسية وحديقة الجامعة حيث قدم لهم شرحاً مفصلاً عن تلك الأماكن وتم التقاط الصور الفوتوغرافية مع الطلاب وأعرب الطلاب للموظف عن سعادتهم بهذه الزيارة وشكروه على حسن استقباله لهم وتزويدهم بتلك المعلومات عن الجامعة كما قدم الموظف الشكر للطلاب على زيارتهم وتمنى لهم النجاح وفي نهاية الزيارة قام الباحث بالتعليق على ما دار في هذه الزيارة وأهميتها والفائدة التي تعود على الطلاب من جراء القيام بها واستمع الباحث إلى آراء الطلاب حول هذه الزيارة الذين أعربوا جميعاً عن سعادتهم بهذه الزيارة .

وأخيراً قام الباحث بتقديم الشكر للطلاب وتمنى لهم التوفيق وأخبرهم بأن موضوع الجلسة القادمة سيكون القيام بزيارة للمجلس البلدي في بني سهيلا .

بعد ذلك شكر الباحث الطلاب على حسن مشاركتهم في هذه الزيارة وأكد عليهم بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الحادية عشر :

سير الجلسة :

في بداية الجلسة رحبت بجميع الطلاب وشكرتهم على الحضور وذكرتهم بما دار في الجلسة السابقة التي كانت عبارة عن زيارة الجامعة الإسلامية خانيونس بعد ذلك أخبرتهم بأن موضوع الجلسة اليوم سيكون القيام بزيارة للمجلس البلدي في مدينة بني سهيلا .

في تمام الساعة العاشرة صباحاً من يوم الاثنين الموافق 2007/12/10م توجهت أنا وطلاب المجموعة التجريبية والبالغ عددهم 15 طالب إلى بلدية بني سهيلا حيث كان في استقبال الطلاب القائمين على العلاقات العامة في البلدية الذين رحبوا بالطلاب أجمل ترحيب بعد ذلك قدم أحد موظفي البلدية نبذة عن بلدية بني سهيلا عدد سكان البلدة والخدمات التي تقدمها البلدية للمواطنين وإمكانيات البلدية والصعوبات التي تواجه البلدية ، بعد ذلك التقى الطلاب برئيس البلدية الذي رحب بدوره بالطلاب وقدم لهم شرح مبسط عن إمكانيات البلدية والخطط المستقبلية للبلدية ، أما الطلاب بدورهم فقد قدم كل واحد سؤال طرح على القائمين على البلدية حيث اشتملت أسألتهم حول إمكانيات البلدية وخدماتها للمواطنين ومكتبة البلدية والرياضة ودور البلدية في ذلك .

بعد ذلك تم التقاط صور تذكارية مع رئيس البلدية وأعضاء البلدية مع الطلاب حيث عبر جميع الطلاب عن سعادتهم بهذه الزيارة .

وفي الأخير قدم الباحث شرح عن الهدف من هذه الزيارة وإعطاء الطلاب الحرية في الأسئلة والاستماع إلى الإجابات لتفعيل دور الطلاب وتنمية مهارة التحدث والتخاطب مع الآخرين .

وأخيراً قدم الباحث شكره الجزيل للطلاب وأكد عليهم بضرورة الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الثانية عشر :

سير الجلسة :

في بداية الجلسة رحب الباحث بجميع الطلاب وشكرهم على الحضور وذكره بموضوع الجلسة السابقة التي كانت عبارة عن زيارة للمجلس البلدي في بني سهيلا حيث أتيح للطلاب التواصل والتخاطب مع المجتمع المحلي من خلال الاطلاع على خدمات المجلس البلدي بعد ذلك اخبر الباحث الطلاب بأن موضوع الجلسة لهذه اليوم ستكون أقامة حفل بسيط لتكريم جميع طلاب المجموعة التجريبية لإكسابهم مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين حيث قام الطلاب بتزين الفصل المقامة فيه جلسات البرنامج وارتدائهم ملابس جميلة وقيامهم بترتيب الجوائز وإحضار أسئلة ثقافية وفوازير لطرحها على الطلاب وقد ركز الباحث في الحفل على أن يقوم الطلاب بتفعيل جميع فقراته بأنفسهم من حيث التقديم وإلقاء الأسئلة الثقافية وتوزيع الجوائز واستقبال الضيوف وتغطية الحفل بالصور الفوتوغرافية وإلقاء بعض الأناشيد .

وفي الجلسة طلب أحد طلاب البرنامج من زملائه الوقوف جميعاً لاستلام جوائزهم حيث كان مجموعة توزع الجوائز وأخرى تتلقى تلك الجوائز ومجموعة من الطلاب تمثل الضيوف الحاضرين تقوم بالتصفيق.

وفي نهاية الجلسة وضح الباحث للطلاب بأن الهدف من وراء هذه الحفلة البسيطة تنمية مهارة الطلاب الاجتماعية من خلال الاتصال والتواصل مع زملائهم والتخاطب معهم وتخلصهم من عدم المقدرة على التفاعل مع الآخرين .

وأخيراً شكر الباحث جميع الطلاب على حضورهم وحسن مشاركتهم لهذه الجلسة وأكد عليهم بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الثالثة عشر :

سير الجلسة :

في بداية الجلسة رحبت بجميع الطلاب وشكرتهم على حضورهم وذكرتهم بما دار في الجلسة السابقة التي كانت عبارة عن أقامة احتفال بسيط لتكريم الطلاب جميعهم .

بعد ذلك أخبرتهم بأن موضوع الجلسة اليوم مهارات المشاركة في المواقف التي تتطلب العمل مع الجماعة

ودارت أحداث الجلسة كالآتي :

قام جميع الطلاب بعرض لمواقف خجل تعرضوا لها ، حيث أعطيت الفرصـة لجميـع الطلاب بالتحدث وبعد ذلك قام الباحث بالتعليق على جميع الحالات التي ذكرت .

ثم عرض على الطلاب حالتين لمواقف خجل وطلب منهم تشخيصها ومعرفـة أسـبابها وآلية مساعدة والإرشاد حيث كانت الحالة الأولى لتلميذ يعاني من الخجل وغيـر قـادر علـى الحديث أمام زملائه الطلاب فيما كانت الحالة الثانية لتلميذ يعاني من التلعثم في الكلام والعزلـة الاجتماعية والرغبة في الجلوس بمفرده ورطوبة يده ووضعه أصبعه في فمه .

بعد ذلك قمت بتقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات وقمت بعرض لحالات خجل على كل مجموعة وطلبت منهم بأن يقوموا بتشخيص الحالة وآلية المساعدة والإرشاد فيها .

حيث ركزت على إعطاء كل طالب الحرية في التحدث والكلام حـول حـالات الخجـل التـي عرضت وآلية علاجها .

وأخيراً قام الباحث بالتعليق على الحالات التي عرضت وآلية الدعم والمساعدات وأهمية ذلك بالنسبة للطلاب لمساعدتهم على التغلب على الخجل الذي يتعرضون له احياناً مـن خـلال الحديث عنه وآلية التعامل معه لان ذلك يتيح للطلاب عملية التنفيس الانفعالي .

ثم قام الباحث بتوزيع الورقة التقويمية على الطلاب وبعد انتهائهم من تعبئتها قام بجمعها من الطلاب وشكرهم على حضورهم وأكد عليهم بأهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الرابعة عشر :

سير الجلسة :

في بداية الجلسة رحب الباحث بجميع الطلاب وشكرهم على حضورهم وذكرهم بما دار في الجلسة السابقة التي كانت عبارة عن إكساب الطلاب مهارات المشاركة مـع زملائهـم مـن خلال التفكير في حل المشكلات التي تعترضهم .

وأخبرتهم بأن هذه الجلسة هي النهائية وختام البرنامج الإرشادي بعد ذلك طرحت الأسئلة الآتيـة على الطلاب وطلبت منهم الإجابة عليها وهي :

- تلكم عن الاستفادة التي حصلت عليها من وراء مشاركتك في جلسات البرنامج الإرشادي .
- دور البرنامج في تنمية مهاراتك الاجتماعية والحياتية .
- شعورك بتغير في سلوكك وتصرفاتك اليومية .
- رأي الطلاب في جلسات البرنامج من حيث (المادة العلمية وموضوعاتها – الوقت – المكـان – آلية التنفيذ) .

حيث أعطيت الفرصة لكل طالب من طلاب المجموعة التجريبية بالإجابة علـى جميـع الأسئلة السابقة حيث تحدث كل طالب بالتفصيل عما دار في جلسات البرنامج حيث أكـد جميـع الطلاب على أنهم استفادوا من مشاركتهم في البرنامج الإرشادي الذي أتاح لهم فرصة التخاطب

والتواصل مع زملائهم الطلاب وتنفيذهم لمجموعة من الأنشطة المختلفة أمام زملائهم الطـلاب كما أكدوا بان مهاراتهم الاجتماعية والحياتية تطورت حيث اخذوا يشعرون بأنهم قـادرين علـى الاتصال والتواصل مع الآخرين في جو من الأمن والطمأنينة والشعور بالراحة النفسية دون قلق أو خوف أو خجل من الآخرين .

وأكد الطلاب كذلك على أن موضوعات الجلسات كانت شيقة وممتعة ومناسبة ومتوافقـة مع موضوع الخجل والمهارات الاجتماعية ، وأن وقت الجلسة مناسب والمكان ملائم جداً للقيـام بتنفيذ تلك الجلسات كما عبروا عن شكرهم للباحث على أسلوبه في التقـويم وتنفيـذ الجلـسات وتخاطبه معهم وأسلوب تقديمه للجلسات بأسلوب بسيط ومفهوم دون غموض حيث ركزت على تفعيلهم وجعلهم ينفذون الجلسات بأنفسهم وإعطاء جميع الطلاب الفرصة للتحدث والمشاركة فـي جميع الجلسات وتنفيذ أنشطتها المختلفة .

أما الباحث فقد الشكر لجميع طلاب المجموعة التجريبية على مشاركتهم في جلـسات البرنـامج الإرشادي والتزامهم بالحضور مبكرين للجلسات دون تأخير وحرصهم على الحضور .

كما شكرهم على التزامهم بالقواعد التي وضعوها في بداية جلسات البرنامج الإرشـادي وتمنـى لهم التوفيق والنجاح .

وفي النهاية قام الباحث مع الطلاب بتوزيع العصير والحلوى علـى بعـضهم الـبعض وتبـادل الطلاب الحديث مع بعضهم البعض وأعربوا عن سرورهم بهذه المشاركة وتم الـوداع بيـنهم وبين الباحث وبين أنفسهم على أمل اللقاء بهم لمتابعة البرنامج .

أنشطة الطلاب خلال جلسات البرنـامج الإرشادي











.

ملخصات الدراسة

- ملخص الدراسة باللغة العربية
- ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

مخلص الدراسة باللغة العربية

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي .

عينة الدراسة :-

تكونت عينه الدراسة من (30) طالبا من تقسيمهم إلى مجوعتين الأولى تجريبية وقوامها (15) طالب والثانية ضابطة وقوامها (15) طالب حيث تم اختيارهم من بين (200) طالب من مدرسة المتبنى الثانوية (ب) للبنين من حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الخجل .

أدوات الدراسة :-

استخدم الباحث في دراسته الحالية الأدوات التالية للتحقق من صحة فروض الدراسة :-

. مقياس أعراض الخجل (من إعداد مايسة النيال ومدحت ابو زيد)

منهج الدراسة :-

استخدم الباحث المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين ، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة .

الأسلوب الإحصائي :-

1- النسب المئوية والتكرارات

2- اختبار ألفا كرومباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبيانة .

3- اختبار التجزئة النصفية لثبات فقرات الاستبانة .

4- معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation لقياس صدق الفقرات .

5- اختبار كولو مجروف _ سمر نوف لمعرفة نوع البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي ام لا .

6- اختبار one sample t test للفرق بين متوسط الفقرات المتوسط المحايد "ح"

7- اختبار tnd epen det smples لاختبار الفروق بين متوسطات العينات المستقلة (الضابطة _ التجريبية)

نتائج الدراسة :-

بعد استخدام الباحث لأدوات الدراسة وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية :-

§ وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية أي أن البرنامج عمل على تخفيض الخجل لدى أفراد الدراسة .

§ عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الخجل

بين القياس القبلي والقياس البعدي لظاهرة الخجل للمجموعة الضابطة .

- § عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين القياس القبلي للمجموعة الضابطة والقياس القبلي لظاهرة الخجل للمجموعة التجريبية.
- § وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الخجل بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية أي أن البرنامج عمل على تخفيض الخجل لدى أفراد الدراسة .

التوصيات :-

أ- تدريب المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية على تنفيذ برامج إرشادية في مدارسهم مما يحقق الصحة النفسية للطلاب .

ب- عقد الندوات لأولياء الأمور من الآباء والأمهات لتوعيتهم بأهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى أبنائهم والحد من ظاهرة الخجل لديهم .

ج- توعية مدراء المدارس بأهمية تفعيل دور اللجان المدرسية والإذاعة المدرسين والأنشطة والمساقات الثقافية لتحقيق المزيد من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلاب .

د- توعية الوالدين إلى عدم اللجوء إلى أساليب المعاملة الوالدية التي تتسم بالعدوان والإهمال والرفض لأنها تؤدي إلى زيادة ظاهرة الخجل وحثهم على استخدام أساليب تتسم بالتقبل والدفء والمحبة .

ه- الاهتمام بالأنشطة المدرسية المتنوعة بحيث تصبح مجالا حقيقا لنمو العلاقات الاجتماعية واكتساب المهارات الاجتماعية لدى الطلاب .

و- حث المعلمين على تفعيل الطلاب بالمشاركة والتفاعل الاجتماعي في المناقشات داخل الفصل وخارجه وفي أماكن أخرى .

ز- استغلال وسائل الأعلام لتوعية الأسر بخطورة سلوك التجنب الاجتماعي في مواقف التفاعل الاجتماعي بين الأفراد وحث الذين يعانون منهم من هذه المشكلة على العلاج .

4 - Educate parents not to resort to methods of treatment that are parental aggression and neglect and rejection because it will lead to increase in the phenomenon of shame and urged them to use methods of acceptance and warmth and love.
5 - Interest in school activities become so diverse real room for the growth of social relations and social skills among students.
6 - Urged teachers to activate the students to participate in social interaction and discussions in the classroom and beyond and elsewhere.
7 - Use the media to educate families about the seriousness of the social avoidance behavior in the positions of social interaction between individuals and urged those who are suffering from this problem to treatment.

between the averages of independent samples (the control _ the trial)

- **Results of the study: -**

After using the researcher for the study tools and a statistical treatment of the data was reached following results: --

* The differences are statistically significant at the(0.05) level of significance in the level of shame among tribal measurement and measurement distance of the group pilot program that is working to reduce embarrassment to the family members.

* Lack of a statistically significant difference at the level of (0.05) significance level of shame among tribal measurement and dimensional measurement of the phenomenon of shame for the control group.

* There is no statistically significant differences at the level of significance(0.05) analogy between tribal officer of the group and tribal measurement of the phenomenon of shame for the pilot group.

* The differences are statistically significant at the(0.05) level of significance in the level of shame among telemetric group and the control group telemetric pilot program that is working to reduce embarrassment to the members of the study.

Recommendations: --

1 - Training guides educators working in public schools in the implementation and application of outreach programmes in schools which achieve the mental health of students.

2 - Holding seminars for parents of fathers and mothers to make them aware of the importance of developing social skills to their children and the reduction of embarrassment to them.

3 - Make school principals the importance of activating the role of school committees and radio school and cultural activities and competitions for more opportunities for social interaction between students.

Study summery

Objective of the study:

Study aimed at identifying the extent of the effectiveness of the proposal to increase the efficiency of social shame. students at the stage of primary education.

Study sample: --

Study sample consisted of 30 students were divided into two groups, and the first trial of 15 students and a second control of 15 students were selected from among 200 students from secondary schools Mutanabbi (b) boys who got scores on a scale of shame.

Study Tools : --

the researcher used in the current study the following tools to verify the validity of assumptions study

• Measure symptoms of shame (by Mayssa al nayyal and Medhat Abu Zeid)

• The proposed programme to increase social competence (by the researcher)

Study Curriculum : --

The researcher used experimental method using two unequal, a trial and control group.

Statistical method: --

1 - Percentages and Recurrences.

2 - Alpha Kronnebah test to determine the stability of paragraphs resolution.

3 – Choosing retail mid-term stability of the paragraphs of resolution.

4 - Pearson correlation coefficient Pearson's correlation to measure the sincerity of paragraphs.

5 - Colomjrov _ Smirnov test to determine the type of data you follow the normal distribution or not.

6 – Testing one sample T test of the difference between the average and the average paragraph neutral "h".

7 - Test Independent samples T test to test the differences